

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



4/2012

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 «Академия социального управления». г. Москва

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

БЕЗРОГОВ
Виталий
Григорьевич

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

ЛУКАЦКИЙ
Михаил
Абрамович

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

МАРКАРОВА
Тамара
Сергеевна

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

РОГАЧЕВА
Елена
Юрьевна

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

РОМАНОВ
Алексей
Алексеевич

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

САВИН
Михаил
Викторович

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

СЛОВ
Александр
Игоревич

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

УТКИН
Анатолий
Валерьевич

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

ШЕВЕЛЕВ
Александр
Николаевич

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

ЮДИНА
Надежда
Петровна

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка РЕДАКТОРА

Богуславский М.В., д-р. пед. наук, профессор, Куликова С.В., д-р. пед. наук, профессор ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	7
--	---

Уткин А.В., канд. пед. наук, доцент СТЕНОГРАММА VIII НАЦИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ, ИСТОЧНИКИ И ПРОБЛЕМАТИКА ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ»	21
--	----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Шендерова Р. И., д-р биол. наук, профессор ЛЮБИМЫЙ УЧИТЕЛЬ ВИКТОР НИКОЛАЕВИЧ СОРОКА-РОСИНСКИЙ В 1948–1960 гг.	47
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Пичугина В.К., канд. пед. наук, доцент ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ: АНТРОПОЛОГИЧНОСТЬ, ДИСКУРСИВНОСТЬ, ЭПИСТЕМОЛОГИЧНОСТЬ	76
--	----

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Гайфутдинов А. М.,

канд. пед. наук, доцент

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРИНЦИПА
«КОЛЛЕКТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ И УЧЕТ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ»
В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВВ.87

Каргина З. А.,

канд. пед. наук, доцент

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ В РОССИИ: НАЧАЛО ПУТИ96

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Корнетов Г. Б.,

д-р. пед. наук, профессор

ИСТОРИЯ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ
В XX СТОЛЕТИИ
(Часть 2. Вторая половина XX века)107

Романов А. А.,

д-р. пед. наук, профессор

СТАНОВЛЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ В ГЕРМАНИИ
(К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
В. А. ЛАЯ И Э. МЕЙМАНА)122

Донгаузер Е.В.,

канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО
СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ
РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА139

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

- Остапенко А. А.,**
д-р пед. наук, профессор
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА Н.В. КУЗЬМИНОЙ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И.А. ЗЯЗЮНА:
СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ И СТРУКТУР146

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

- Петерсон И.Р.,**
канд. пед. наук, доцент
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА
«ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ154

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

- Мельникова Е. И.**
ГОРОД И ЕГО ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СЕТИ
В ПЕТРОГРАДЕ - ЛЕНИНГРАДЕ (1917-1934 ГГ.)161
- Пузанов А. П.**
ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА
«РУССКОЙ ИДЕИ» Н. А. БЕРДЯЕВА173

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

- Астафьева Е. Н.**
ВОСХОЖДЕНИЕ К ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ185

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Демков М. И.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВѢКА (часть II)189

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ211

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ213

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



С. В. Куликова



М. В. Богуславский

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

12–13 ноября 2012 год на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета состоялась XXIX сессия Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки по теме: «Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего и среднего профессионального образования: содержание и современные подходы».

Ключевые слова: проблемы истории образования и педагогической науки; преподавание историко-педагогических дисциплин.

Boguslawski M.V.
Kulikov S. V.

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF HISTORICO-PEDAGOGICAL EDUCATION IN MODERN RUSSIA

From November the 12th though November the 13 2012 on the premises of the Volgograd State Social Pedagogical University there took place the 29th session of the Scientific Council of the Russian Academy of Education for the problematics of history of education and science of pedagogy on the topic: “The teaching of the historical and pedagogical disciplines in institutions of higher and professional education: content and contemporary approaches “.

Keywords: problems of the history education and pedagogy, the teaching of historical and pedagogical disciplines.

Проблематика XXIX сессии Научного совета была обусловлена тем, что 2012 год в России указом Президента РФ был объявлен Годом российской истории. Это было сделано «в целях привлечения внимания общества к российской истории и роли России в мировом историческом процессе». Неотъемлемым и важнейшим компонентом исторического знания является изучение и преподавание курса истории образования и педагогики, включающего в себя разворачивающийся во времени и пространстве концептуально осмысленный бесценный всемирный опыт обучения, воспитания и социализации подрастающих поколений.

В работе XXIX сессии Научного совета РАО в очной и заочной форме приняло участие 43 ученых, специализирующихся в сфере историко-педагогического знания, преподавателей цикла историко-педагогических дисциплин вузов и колледжей, докторантов и аспирантов. Все это в целом свидетельствует как о востребованности историко-педагогических исследований, актуальности и значимости выбранной темы, так и об авторитетности Научного совета среди ученых, научно-педагогических работников и преподавателей вузов.

Действующий на базе Института теории и истории педагогики РАО Научный Совет по проблемам истории образования и педагогической науки РАО является признанным центром развития отечественной историко-педагогической науки. Совет консолидирует деятельность ученых — историков педагогики из многих регионов России, а также Казахстана, Белоруссии, Украины и других стран СНГ.

Ведущими направлениями деятельности Научного Совета являются: консолидация российского научного сообщества историков педагогики; координация осуществления научно-исследовательской деятельности и обеспечения учебно-методической деятельности в сфере истории педагогики и образования; организация различного рода форумов, научных сессий, конференций в сфере истории образования и педагогики; подготовка научно обоснованных рекомендаций по совершенствованию научных исследований в сфере истории педагогики и образования, а также преподаванию историко-педагогических дисциплин в системе профессионального педагогического образования; содействие в подготовке и издании научной и учебно-методической литературы, а также периодических изданий по истории педагогики и образования; научно-педагогическое и методологическое сопровождение подготовки диссертационных исследований по историко — педагогической проблематике, содействие в повышении квалификации научных кадров.

Открывая сессию, ректор Волгоградского государственного социально-педагогического университета, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор **Н. К. Сергеев** поприветствовал

участников конференции, подчеркнув высокую роль историко-педагогического сообщества России в модернизации отечественного образования и сохранении исторической памяти. Н. К. Сергеев поблагодарил членов Научного совета за то, что в сложное для отечественной педагогической науки время они нашли возможность лично принять участие в сессии. В заключение ректор ВГСПУ пожелал всем участникам сессии успешной и плодотворной работы, новых творческих контактов и продуктивного общения.

Пленарное заседание открыл Председатель Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор **М. В. Богуславский**, который обратил внимание на то, что XXIX сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО символично и закономерно проходит в городе-герое Волгограде в год, который объявлен указом Президента РФ Годом российской истории.

Далее в докладе «*Историко-педагогическое образование в современной России: противоречия, проблемы, решения*» он отметил, что современная ситуация, связанная с преподаванием истории педагогики в системе высшего педагогического образования, выдвигает перед преподавателями ряд новых и сложных задач. Преподавание цикла историко-педагогических дисциплин имеет в процессе развития отечественного педагогического образования долгую и славную историю. На протяжении прошедшего двадцатилетия как название предмета, его целевые установки и содержание, так и возможности его преподавания и изучения неоднократно подвергались радикальным изменениям. В результате к началу 2012—2013 учебного года есть основания констатировать наличие инфраструктурных, макроструктурных и кадровых противоречий. В плане содержания историко-педагогического образования объективно сложилось острое противоречие между постоянно расширяющимся объемом историко-педагогического знания и сокращением количества учебных часов на изучении курса истории педагогики. В заключение М. В. Богуславский обозначил острую необходимость в создании современного учебно-методического комплекса историко-педагогических дисциплин, учитывающего сложившиеся реалии.

В. И. Блинов, доктор педагогических наук, профессор, руководитель центра профессионального образования Федерального института развития образования МОиН РФ выступил докладом «*История образования в подготовке преподавателей высшей школы в магистратуре*», в котором отметил, что «переход на Федеральные государственные образовательные стандарты требует серьезного переосмысления миссий многих учебных дисциплин. Это связано, во-первых, с новым, компетентностным представлением результатов подготовки магистров, а, во-вторых, с новыми возможностями формирования набора квалификаций выпускника

магистратуры, включая квалификацию — преподаватель высшей школы». В. И. Блинов также обратил внимание участников конференции на высокий потенциал историко-педагогических дисциплин: «История образования и педагогики — не набор имен, дат и событий, а хранилище идей и их материальных воплощений, изучая которые, возможно освоить логику принятия решений, научиться оценивать последствия тех или иных действий в образовании».

С. В. Куликова, доктор педагогических наук, профессор, зам. зав. кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО в докладе «*Методологические основания и практическая ценность результатов историко-педагогических исследований национально-региональной проблематики*» сформулировала проблему применения целостного подхода в работах по истории педагогики и предложила «методологическую призму», которая позволит продуктивно рассмотреть предмет историко-педагогического исследования с современных теоретических позиций, что обеспечит его научную новизну и практическую значимость. Предложенная «призма» была раскрыта на примере изучения процесса становления национального образования в России.

И. А. Колесникова, доктор педагогических наук, профессор АНО «Агентство «КОМЕНИУС» (г. Санкт-Петербург) в докладе «*Проблемы формирования историко-педагогической компетентности исследователей образования*» доказала, что «практическая значимость педагогической науки определяется её способностью влиять на изменение состояния образования». При этом она обратила внимание на опасную «редукцию и формализацию историко-педагогического компонента» в содержании многоуровневого образования и поставила вопрос о «формировании того, что могло бы составить историко-педагогическую основу исследовательской компетентности бакалавра и магистра по направлению «Педагогическое образование». Основной целью приобщения бакалавра, магистра, аспиранта, учителя-исследователя к истории педагогической культуры должно стать овладение способами историко-педагогического постижения мира, помогающими профессионально «удерживаться» в поле культуры.

А. В. Рогова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского» выступила с докладом «*Культурологическая и личностная направленность курса «История образования и педагогической мысли*», в котором обозначила проблему поиска нового смысла историко-педагогического курса, выступающего фундаментом для изучения цикла педагогических дисциплин. Докладчик подчеркнула важную роль истории педагогики в личностно-профессио-

нальном становлении будущего специалиста, во введении его в духовную культуру человечества. Она также отметила, что при изучении истории педагогики необходимо применять «персонифицированный и проблемно-хронологический подходы, позволяющие, с одной стороны, представить мировой историко-педагогический процесс как результат творческого поиска выдающихся деятелей в сфере теории и педагогической практики, с другой — проследить генезис стержневых идей, показать историю образования как диалог эпох, культур, педагогических позиций».

С. В. Бобрышов, доктор педагогических наук, доцент, проректор ФБГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» в докладе *«Герменевтические основы преподавания и изучения историко-педагогического материала в рамках цикла историко-педагогических дисциплин»* подчеркнул, что в изучении истории педагогики непростой задачей является ориентация студента в понятиях изучаемого времени. Для этого необходимо соотнести смысло-содержательные конструкции прошедшего общественно-исторического бытия с современным языком и строем мысли, с социальной, природной, педагогической действительностью настоящего. С. В. Бобрышов показал, что в процессе понимания, объяснения и интерпретации историко-педагогического материала необходимо более эффективно использовать диалогичность гуманитарного знания, т.е. «вступать в рациональный и чувственный диалог с историей, устанавливая мостики между прошлым, настоящим и будущим».

Г. М. Коджаспирова, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики ФБГОУ ВПО ИППО «Московский городской педагогический университет» раскрыла методические аспекты преподавания истории педагогики. Она обозначила проблему, связанную со значительным выхолащиванием и сокращением курса истории педагогики в процессе профессиональной педагогической подготовки, и подчеркнула, что «незнание истории влечет за собой серьезные ошибки и просчеты в реформировании образования в нашей стране». Г. М. Коджаспирова предложила принципы, которые должны быть положены в основу преподавания истории педагогики, а также дала методические рекомендации по организации групповой работы студентов, подготовке рефератов, презентаций, докладов и сообщений, разработке занимательного материала рефлексивная технология.

И. Р. Петерсон, кандидат педагогических наук, доцент института педагогики, психологии, социологии ФГБОУ ВПО «Сибирский Федеральный Университет» предложила авторское видение на содержание, формы и методы преподавания курса «История педагогики и образования» на современном этапе, ознакомив участников конференции с УМКД по данному курсу.

А. Н. Шевелев, д. п. н., профессор Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования выступил с докладом

«Историко-педагогический компонент в содержании современного постдипломного педагогического образования: специфика, проблематика, тенденции развития, опыт применения». Он обратил внимание на проблему, обострившуюся в отечественном педагогическом сообществе в последние двадцать лет: повышать квалификацию приходят слушатели, у которых знакомство с историко-педагогической тематикой происходило либо несколько десятилетий назад, либо не происходило вовсе. В этой связи важной задачей является включение историко-педагогического материала в структуру краткосрочных курсов повышения квалификации.

Работа сессии была продолжена на заседании круглого стола *«Актуальные проблемы модернизации преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования»*, который вели В. И. Блинов и М. В. Богуславский.

На заседании круглого стола обсуждались следующие вопросы:

1. В какой степени действующий ФГОС-3 ВПО отвечает задачам современного историко-педагогического образования?
2. Каковы наиболее существенные направления модернизации преподавания историко-педагогических дисциплин?
3. Почему было снижено количество часов на преподавание истории образования и педагогической мысли?
4. В формировании каких компетенций историко-педагогическое знание обладает наибольшим потенциалом?
5. На каком этапе вузовского образования наиболее целесообразно вводить курсы по истории педагогики?

В обсуждении приняли участие члены Научного совета, преподаватели вузов, аспиранты: Аллагулов А. М. (г. Оренбург), Байдукова Е. Н. (г. Волгоград), Безрогов В. Г. (г. Москва), Бобрышов С. В. (г. Ставрополь), Борытко Н. М. (г. Волгоград), Глебов А. А. (г. Волгоград), Дорохова Т. С. (г. Екатеринбург), Колесникова И. А. (г. Санкт-Петербург), Коджаспирова Г. М. (г. Москва), Колокольникова Э. У. (г. Лесосибирск Красноярского края), Колпачев В. В. (г. Ставрополь), Куликова С. В. (г. Волгоград), Марчукова С. М. (г. Санкт-Петербург), Сериков В. В. (г. Волгоград), Шевелев А. Н. (г. Санкт-Петербург).

В ходе состоявшегося обсуждения было высказано общее пожелание подготовить на основе обобщения мнений членов Научного совета научно-методические рекомендации по модернизации процесса преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования.

На мастер-классе *«Система преподавания истории педагогики в Волгоградском государственном социально-педагогическом универ-*

ситете» **М. В. Савин**, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» представил авторскую методiku преподавания учебного курса «История образования и педагогической мысли».

Главной целью изучения истории педагогики, по мнению М. В. Савина, должно стать формирование у студентов вуза историко-педагогического мышления, которое проявляется в способности рефлексировать педагогическую проблематику в широком социально-историческом контексте. Выступающий предложил три принципиальные модели изложения историко-педагогического процесса: линейная (стадиальная, формационная, цивилизационная); нелинейная (концентрическая, проблемная); комбинированная. М. В. Савин в качестве ведущей выбрал нелинейную модель изучения истории педагогики, которая предполагает ряд переходов:

- от «портретного» к биографическому способу интерпретации историко-педагогического процесса;
- от «условно-схематического» к логико-центрированному способу интерпретации историко-педагогического процесса;
- от «дескриптивного» к проблемному способу интерпретации историко-педагогического процесса;
- от «фактологического» (подразумевает монометодологичность) к системному способу интерпретации историко-педагогического процесса (характеризуется полиметодологичностью, как синтез историко-генетической, историко-типологической, историко-феноменологической, дефинитивно-генетической интерпретацией и реинтерпретацией).

М. В. Савин также поделился опытом по методике сквозного включения (интеграции) истории педагогики в содержание всех дисциплин психолого-педагогического блока.

Большой интерес вызвала презентация авторского спецкурса по истории педагогики **И. А. Колесниковой**, доктора педагогических наук, профессора, руководителя АНО «АГЕНТСТВО «КОМЕНИУС» (г. Санкт-Петербург), которая познакомила участников сессии с авторским спецкурсом по истории неклассической педагогики: «Педагогика и образование: между прошлым и будущим». О неординарности и привлекательности данного спецкурса можно судить по ряду проблем, предлагаемым слушателям для обсуждения: исторические метаморфозы образования XX века: от классики до постмодернизма; новое осевое время образования; футурологический взгляд в историко-педагогическое будущее и др.

В первый день работы сессии была организована презентация научных журналов историко-педагогической проблематики:

- *Отечественная и зарубежная педагогика* — ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО,

— *Историко-педагогический журнал* — ФГБОУ ВПО
«Нижегородская государственная социально-педагогическая академия».

Второй день сессии Научного совета был посвящен работе секций, на которых было заявлено более 50-и докладов.

Секция I. Современные методологические подходы к изучению и преподаванию цикла историко-педагогических дисциплин в системе высшего профессионального образования (Руководители: чл.-корр. РАО, доктор педагогических наук, профессор М. В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор И. А. Колесникова, кандидат педагогических наук, профессор С. В. Бобрышов, доктор педагогических наук, доцент М. В. Савин).

А. М. Аллагулов (кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет») выступил с докладом *«Сущность понятия «образовательная политика» как методологическая основа познания историко-педагогического знания»*. Он поставил проблему необходимости четкого разграничения таких понятий как: «политика в области образования», «государственная образовательная политика», «государственная политика в сфере образования», «образовательная политика». Предложив свое видение категории «образовательная политика», он также выделил ее основные компоненты.

В. К. Пичугина (кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет») в докладе *«Структура и содержание раздела „История образования и педагогической мысли“ в педагогическом вузе: антропологический и дискурсивный подходы»* обратилась к проблеме переосмысления предмета истории педагогики, от которой непосредственно зависит не только разработка новых концептуальных подходов, методов и стратегий ее дальнейшего развития, но и поиск путей возвращения историко-педагогического компонента в вузовское образование, оттесненного новым поколением стандартов высшего педагогического образования на периферию.

С. М. Марчукова (кандидат педагогических наук, зам. директора по научно-методической работе НОУ Гимназия Немецкая гимназия «Петершule») в сообщении на тему *«Развитие идеи пансофийности в педагогическом наследии Я. А. Коменского»*, предложила интересный подход к изучению наследия классиков истории педагогики через диалогичное обращение к истории и поиск ответов на вопросы: Какими были предпосылки той новой педагогики, которая стала классической и до сих пор изучается в вузах? Какие аспекты философии и педагогики Я. А. Коменского могут быть особенно актуальными в наше время?

М. В. Савин (доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет») выступил с докладом *«Традиция как форма педагогического сознания»*, в котором подчеркнул, что «в настоящее время в системе современного социогуманитарного знания четко обозначаются контуры новой ветви социальных дисциплин — традициологии». Он раскрыл существенные свойства разнообразных видов традиции (педагогических и социокультурных), как одной из форм педагогического сознания.

А. В. Уткин (кандидат педагогических наук, доцент, проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии) в сообщении *«Методологические проблемы историко-педагогических исследований»* обратил внимание участников конференции на важную тенденцию, обозначившуюся в исследованиях последнего десятилетия, а именно: «возвращение» историко-педагогической действительности в контекст культуры российской цивилизации.

Секция II. Разработка содержания историко-педагогического образования в программах, учебниках и учебно-методической литературе цикла историко-педагогических дисциплин. (Руководители: доктор педагогических наук В. И. Блинов, доктор педагогических наук, профессор С. В. Куликова, доктор педагогических наук, доцент А. В. Овчинников, доктор педагогических наук, профессор А. Н. Шевелев).

А. В. Овчинников (доктор педагогических наук, доцент, проректор по НИР ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО) выступил с докладом *«Школа юристов в отечественной педагогической мысли XIX века»*, в котором отметил, что «сегодня, когда обновляющееся российское общество строит новую систему образования, которая, смеем надеяться, будет базироваться на авторитете нравственности и законности, представляется важным обратиться к историческим традициям». По его мнению, «огромные возможности для этого открывает обращение к XIX столетию — времени поиска путей модернизации российского общества в целом и системы образования, в частности. Перманентные реформы в области образования, проводимые российской государственной властью, порождали большой общественный резонанс. На протяжении всего столетия вопросы правового обеспечения российского образования, взаимоотношения нравственной нормы и юридического закона были предметом внимания ученых — юристов, высказывавших идеи и суждения, которые обогащали и педагогическую теорию». В своем сообщении А. Н. Овчинников подробнее остановился на педагогическом и научном творчестве Василия Николаевича Лешкова и Петра Григорьевича Редкина.

А. В. Калачев (кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет») в докладе *«Вопросы демократизации отечественного образования в процессе преподавания историко-педагогических дисциплин»* к числу тех современных образовательных проблем, что следует рассматривать через призму истории педагогики, отнес демократизацию образования, предложив такое понимание демократизации образования, которое позволяет в процессе преподавания историко-педагогических дисциплин увидеть историю образования в дореволюционной России через призму проблемы его доступности широким народным массам.

Т. С. Дорохова (кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет») в докладе *«К вопросу о проблемах преподавания истории социальной педагогики на современном этапе»* охарактеризовала состояние преподавания «Истории социальной педагогики» как кризисное и выделила комплекс проблем: нормативных, мотивационных, методических. Решение указанных проблем докладчик видит в повышении роли самостоятельной работы студентов.

Н. Е. Коллингс (доктор философских наук, профессор Центрального Мичиганского Университета США) обратилась к наследию Л. С. Выготского, как одному из ключевых составляющих историко-педагогических курсов в США. Она сделала попытку показать особенности интерпретации и развития вклада в зарубежную и отечественную педагогику данного наследия.

Е. Н. Мишакова (кандидат, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет») в выступлении на тему *«Подготовка специалистов дошкольного образования и воспитания в России: историко-педагогический аспект»* раскрыла опыт организации при различных обществах, земствах и частных детских садах курсов для воспитательниц, «фребеличек» и «садовниц». Этот опыт, безусловно, может быть полезен при подготовке воспитателя для современных детских садов.

Н. Н. Сбитнева (преподаватель Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В. Ф. Маргелова) в докладе *«Историко-педагогическое знание при интегрированном обучении курсантов иностранному языку»* раскрыла метод интегрированности и показала пути применения историко-педагогического знания при обучении иностранному языку в рамках созданного авторского интегрированного курса «Иностранный язык + история + литература».

В ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» существует солидная научно-педагогическая

школа по проблемам зарубежной педагогики, которой руководит профессор **Н. Е. Воробьев**, поэтому следующие сообщения были сделаны в рамках компаративистской педагогики:

— **Т. Н. Бокова** (кандидат педагогических наук, докторант ВГСПУ) *«Сопоставительный анализ основных направлений философско-педагогической мысли в США в XX веке»*.

— **О. М. Беспалова** (кандидат педагогических наук, докторант ВГСПУ) *«Иновационные процессы высшего образования США в историко-педагогическом контексте»*.

— **Л. В. Гузенко** (аспирант ВГСПУ) *«Развитие профессиональной ориентации в общеобразовательных учреждениях Германии»*.

Секция III. Формы и методы преподавания цикла историко-педагогических дисциплин в системе высшего профессионального педагогического образования, подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура). (Руководители: чл.-корр. РАО, доктор педагогических наук, профессор В. Г. Безрогов, доктор педагогических наук, профессор Г. М. Коджаспирова).

В. Г. Безрогов в докладе *«Статус историко-педагогических исследований и учебных курсов: осовременивание вместо дистанцирования?»* поставил важный для историка педагогики вопрос: «разве не важнее изучать инварианты, константы человеческого воспитания, исходя из характеристик и проблем современного момента, нежели отличия, переменные от эпохи к эпохе практики и факторы?» В. Г. Безрогов отметил, что «история педагогики принципиально не экспериментальна. Она изучает уникальное и неповторимое. Исследования последнего десятилетия показали, что российскому учительству в массе своей чуждо историческое понимание своей профессии, равно как студенчеству и — пожалуй, в меньшей мере, преподавательскому корпусу многих вузов. Лишенные исторического аспекта рассматриваемых современных тем авторефераты диссертаций на соискание степени кандидата педагогических наук выступают вполне красноречивым доказательством данного тезиса».

А. А. Романов (доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина») в докладе *«Стимулирование мотивации студентов к изучению истории педагогики в современном педагогическом образовании»* подчеркнул, что «педагогика, в попытках расшифровать посланные из будущего матрицы воспитания нового человека, все более нуждается в глубоком осмыслении накопленного тысячелетиями историко-педагогического знания, хотя и оно уже не может ответить в полной мере на появившиеся к началу XXI столетия вопросы. Современные педаго-

гические проблемы могут быть поняты и объяснимы лишь через „восхождение” к истории педагогики, обладающей не только безусловной самоценностью, но и заключающей в себе огромный эвристический и прогностический потенциал при решении актуальных проблем теории и практики образования».

В. И. Ревякина (доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет») в сообщении *«Нестандартные формы обучения будущих учителей предмету «История педагогики»* рассказала об опыте работы Томского государственного педагогического университета с педагогическим наследием, как с «эталоном профессионализма преподавателя высшей школы: научное подвижничество, непрерывность самосовершенствования, наивысший уровень лекторского мастерства». Сохраняя традиции, педагоги ТГПУ развивают креативную педагогику, театральную педагогику, научную подготовку педагогических кадров высшей квалификации для вузов сибирских регионов.

Н. В. Карнаух (кандидат педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет») выступила с сообщением *«Реализация принципа преемственности в историко-педагогической подготовке преподавателей высшей школы»*. Она обратила внимание на важность изучения передового педагогического опыта прошлого, в котором интегрированы глубокие профессиональные знания и умения известных педагогов, содержательная практическая деятельность, и профессионально-личностные качества, достойные преклонения. Вместе с тем, по мнению Н. В. Карнаух, «этот богатый пласт отечественной педагогики до сих пор остается в полной мере не востребуемым, неизвестным современному преподавателю высшей школы. Восполнить этот недостаток мы попытались при помощи курса „История подготовки преподавателей высшей школы в России”, включенного нами в учебный план подготовки магистров по направлению 540600 „Педагогика”.

Н. А. Асташова (доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени акад. И. Г. Петровского») в докладе *«Развитие научно-исследовательской работы студентов в контексте проблем истории музыкального образования»* предложила в ходе «изучения проблем истории образования опираться на взаимосвязь логического и исторического, что, с одной стороны, требует развитых интеллектуальных способностей студента, а с другой, позволяет проводить исследование в конкретно-исторических условиях». Асташова Н. А. поделилась опытом организации региональных исследований совместно со студентами, что позволяет решить проблему соотношения общеисторического и конкретно-исторического материала.

М. А. Захарищева (доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко») в докладе *«Учебно-исследовательская работа лаборатории в проблемном поле истории педагогики и образования»* раскрыла опыт работы с историческими документами. Она подчеркнула, что «для оптимального решения исследовательских историко-педагогических задач необходимо создать возможность интенсивного и плодотворного диалога с прошлым, найти пути такого диалога. Специально много времени при изучении студентами истории образования мы отводим педагогическому источнику — документу, тексту. Нам важно сегодня не столько объяснение, сколько понимание изучаемых текстов, а это возможно лишь в процедуре диалога».

З. У. Колокольникова (кандидат педагогических наук, доцент ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет») выступила с докладом *«Формирование культурно-просветительской компетентности в профессиональной подготовке будущего учителя при изучении историко-педагогических дисциплин (из опыта работы)»*. Она охарактеризовала культурно-просветительскую деятельность педагога как деятельность, направленную на просвещение и воспитание людей средствами культуры. Особую роль в формировании данной компетентности З. У. Колокольникова отвела курсу истории педагогики и образования, который «повышает общепедагогический кругозор студента, способствует выработке ценностного отношения к педагогическому наследию, является важным условием формирования общей и педагогической культуры, содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма».

С. З. Занаев (научн. сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО) в докладе *«Изучение в курсе историко-педагогических дисциплин опыта политехнического образования»* обратил внимание на применение политехнического принципа при изучении истории педагогики. По его убеждению, «такой подход дает всем понимание того, что творческим, созидательным трудом людей создаются все необходимые для жизни материальные блага, продукты питания, произведения искусства. Необходимо прививать учащимся понимание того, что за всеми различными достижениями человеческой цивилизации, оказавшими огромное общественно-социальное, морально-психологическое влияние на общество, стоит беспрестанный труд, неустанный поиск, творческие достижения и помыслы конкретных людей».

Н. А. Звягин (кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет») выступил с сообщением *«Формирование у студентов категории „организационные формы обучения“ посредством освоения ими историко-педагогического наследия»*.

На итоговом пленуме члены Научного совета утвердили перечень вопросов, который был подготовлен членами бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Эти вопросы в виде анкеты были затем предложены историко-педагогическому сообществу для подготовки на их основе **научно-методические рекомендации** в целях повышения эффективности процесса преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования:

1. Как может выглядеть процедура конструирования содержания историко-педагогического образования на всех уровнях профессионально-педагогической подготовки?

2. Как можно определить место раздела «История образования и педагогической мысли» в курсе «Педагогика» (в каком семестре целесообразнее изучать данный курс)?

3. Как можно сформулировать инвариантное ядро содержательного наполнения курса «История образования и педагогической мысли»?

4. Каково может быть рекомендуемое количество часов на изучение историко-педагогических дисциплин отдельно для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

5. Какой может быть состав историко-педагогических компетенций специфичных для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры?

6. Какова может быть методика оценки результатов изучения историко-педагогических дисциплин для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры?

7. Как можно осуществить интеграцию историко-педагогического курса в содержание психолого-педагогических дисциплин?

Подготовленные членами Бюро Научного совета на основе анализа материала анкет научно-методические рекомендации будут доведены до сведения руководства Министерства образования и науки РФ.

В заключение все участники сессии выразили благодарность членам Бюро Научного совета за организацию сессии совета и особую признательность Н. К. Сергееву — ректору Волгоградского государственного социально — педагогического университета, члену-корреспонденту РАО, профессору, сопредседателю Оргкомитета конференции и профессору С. В. Куликовой, члену Оргкомитета, заместителю заведующего кафедрой педагогики университета за большой труд по организации и проведению сессии и издание сборника научных трудов «Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы» (Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012 (18 п.л.)

А. В. Уткин

**СТЕНОГРАММА
VIII НАЦИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ, ИСТОЧНИКИ
И ПРОБЛЕМАТИКА ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ»
15 ноября 2012 года**



В статье представлена стенограмма VIII Национальной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики», состоявшейся 15 ноября 2012 года (АСОУ, Москва), включающая материалы дискуссии «Современные проблемы историко-педагогических исследований» и пленарные сообщения ее участников.

Ключевые слова: педагогическая культура, развитие образования и педагогической мысли, история педагогики, историко-педагогическое знание, историко-педагогическое исследование, междисциплинарное исследование.

A. V. Utkin

**SHORTHAND RECORD OF THE 8th NATIONAL
SCIENTIFIC CONFERENCE "HISTORICAL AND
PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AT THE BEGINNING
OF THE 3rd MILLENEUM"**

The article presents the shorthand record of the 8th National scientific conference "Historical and Pedagogical Knowledge at the Beginning of the 3rd Millennium: aims, methods, sources and problematics of the history of pedagogy" which took place on November 15, 2012 in Moscow.

Key words: pedagogical culture of mankind, development of education and pedagogical ideas, history of pedagogy, historical and pedagogical knowledge, historical and pedagogical research.

Корнетов Григорий Борисович

доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой пе-
дагогики Академии социального уп-
равления, председатель Оргкомитета
конференции

Уважаемые коллеги! Рад Вас приветствовать в Академии социального управления на VIII Национальной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики». Обратите внимание на издания, которые Вы получили: результат коллективной работы — двухтомник «История теории и практики образования», монографии «Педагогика первой трети XX века», «История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования», «Зарубежная и отечественная педагогика второй половины XIX — середины XX века», представленные в серии «Историко-педагогическое знание»; учебное пособие «История образования педагогической мысли», сборник научных и методических материалов «Научно-методическое обеспечение развития образования в современных условиях» и «Историко-педагогический ежегодник — 2012».

Я надеялся, что удастся издать к нашей конференции пособие, которое мы сделали с Михаилом Абрамовичем Лукацким «История и педагогика: теоретическое введение». Оно уже получило гриф, и я надеюсь, что его в ближайшее время издадут, у вас будет возможность с ним ознакомиться. В этом пособии есть описание новых областей методологической проблематики, представленные М. А. Лукацким, который погрузился в очень интерес-

ную сферу для историков педагогики — это собственно специфика историко-педагогического знания как исторического. В России на самом деле мало кто этим занимался: как-то об этом упоминали, но не было системного анализа исторического познания как инструмента историко-педагогического исследования. Думаю, что М. А. Лукацкий несколько слов нам сегодня о своих исследованиях скажет.

Теперь перейдем к работе и, прежде всего, попытаемся поговорить об особенностях, перспективах и задачах, сложностях и достижениях историко-педагогических исследований. Я, как обычно, не буду выступать с докладом, но хотел бы обратить внимание на ряд принципиальных положений, требующих определенной позиции от научно-педагогического сообщества. Бытует мнение о том, что историко-педагогические исследования себя исчерпали, тематика вся закрыта. Однако в русле тех новых подходов, которые существуют и в отечественной, и особенно в зарубежной истории педагогики, в исторической науке как таковой, мы прекрасно понимаем, что абстрактной истории нет, история всегда имеет предмет исследования: экономику, политику, педагогику, культуру, искусство... Формируются подходы, которые могут применяться в разных областях; проблематика из гуманитарных областей знания может экстраполироваться на технические, и, наоборот, интенсивно развиваются междисциплинарные и комплексные исследования.

Примером тому может служить наш двухтомник «История педагогики на пороге третьего тысячелетия» (2001–2002), в котором О. Е. Ко-

шелева впервые попыталась применить микроисторию к истории педагогики и на уровне некоего теоретического пассажа, и на уровне конкретных примеров и практик. С моей точки зрения, никто всерьез у нас больше не повторял подобного на уровне теоретического осмысления. Вместе с тем, О. Е. Кошелева очень убедительно показала, насколько любая историческая частность может вывести на постановку и решение очень серьезных, глубоких мировоззренческих, концептуальных проблем.

На Западе эта методология хорошо отработана, у нас историками она сейчас тоже используется, однако в истории педагогики этот потенциал не востребован. Более того, раздаются голоса не только против исследования микроистории, но и против регионалистики как таковой, заявляется, что диссертаций на эту тему быть не должно. Вы прекрасно понимаете, что уровень исследования определяется не обозначенным предметом, а качеством решения проблемы: как оно проводится, какие проблемы ставятся, как решаются, какие выводы делаются. Потому что есть очень интересный опыт зарубежных коллег; так, например, Джейн Мартин, яркий представитель феминизма, занимаясь философией образования, привнесла очень интересные смыслы собственно в историю педагогики. Она, например, заявила, что в силу исторических особенностей (и это, действительно, так) вклад женщин в педагогику остался неучтенным. Женщины, как правило, не имели доступа к профессорским кафедрам, не имели возможностей для публикаций, и многие идеи, многие открытия, которые делали женщины,

или неизвестны, или связываются с именами мужчин. Дж. Мартин предложила ввести как норму для историко-педагогических исследований анализ дневников, воспоминаний, писем, частной документации, авторами которой являются женщины, как раз для выявления того, что же реально женщины делали в педагогике. Это очень интересный поворот. И, действительно, в 80-е, 90-е и в начале 2000-х годов в Соединенных штатах и на Западе эта идея в историко-педагогической литературе получила очень интересное развитие.

Тем не менее, начинать такой теоретический разговор очень важно с понимания специфики исторического познания в его приложении к историко-педагогической проблематике. Поэтому я бы попросил М. А. Лукацкого поделиться идеями, возникшими при работе над учебным пособием.

Лукацкий Михаил Абрамович
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, заведующий кафедрой педагогики НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет»

Уважаемые коллеги! Сегодня много говорят о том, что будущее за междисциплинарными исследованиями. И ни у кого не вызывает сомнения, что это, действительно, так. У нас есть история педагогики. С какими дисциплинами она может быть интегрирована для проведения серьезных междисциплинарных исследований? Если эта интеграция

подразумевается, то особое значение должно придаваться методологическому аппарату, имеющему особенности, несколько иному предмету исследования и т. д. Например, я считаю, что история педагогики может быть соединена с психологией для проведения исследований исторического характера. Почему с психологией? У психологии и истории как научных дисциплин очень много общего. Ни у истории, ни у психологии предмет, который изучается, не задан конкретно. История изучает то, что было, предмет ее задан опосредовано. И психология изучает внутренний мир человека, видит его поведение, значит, внутренний мир непосредственно исследователям не задан. В этом они очень похожи. Должны быть найдены какие-то мифологические стратегии, позволяющие изучать то, что непосредственно не дано. Определенный инструментарий наработан и у истории, и у психологии. Наверное, в данной логике мы можем найти какие-то сближающие эти дисциплины основания.

Во-вторых, и история стремится понять, почему произошло то или иное событие, автором которого является человек, и, собственно говоря, психология занята поиском причин поступков того или иного человека. Все это нужно понять и историку, и психологу. Как понять человека, если внутренний мир не является пространством с заданными координатами? Конечно, я могу человеку, который находится рядом, задать вопрос: «Что переживаешь? Какие ты испытываешь эмоции?». Я могу спросить другого человека о том, что в его сознании происходит. На каких-то полумэмпирических данных я могу попы-

таться сделать вывод о том, что вообще испытывают люди в сходных ситуациях. По существу, это единственный путь проникновения во внутренний мир, в психику другого человека, другого пути нет. Но историк себе такого позволить не может. Как быть? Вопрос чрезвычайно серьезный. Какую дисциплину историк может призвать на помощь? Ту же психологию, которая ставила перед собой неоднократно вопросы о том, как в историческом ключе, как в ходе истории менялось мировоззрение человека, как менялись его представления, какие ценности были доминирующими у него в тот или иной период времени, как все это переживалось конкретными людьми в те или иные исторические этапы. Если объединить усилия, то, может быть, симпатичнее будут выглядеть исследования, связанные с выяснением тех или иных историко-педагогических обстоятельств. С какими еще дисциплинами может быть связана история педагогики? Каким образом они могут объединиться в поиске тех истин, которые они хотят постигнуть? Вот об этом, мне кажется, имеет смысл поговорить.

Корнетов Г. Б. Эта проблема тесно связана с проблемой истории повседневности, которая на Западе интенсивно развивается, в этом направлении в России сейчас тоже появляются интересные работы. Однако если человек начинает читать дневники, письма, воспоминания, то считается, что он уже историк повседневности. Мягко говоря, это не совсем так, потому что история повседневности как раз обращается к той проблеме,

о которой сейчас говорил Михаил Абрамович: а что же на самом деле думали люди? А как на самом деле они воспринимали ту действительность, которая их окружала (в нашем случае, педагогическая действительность). Как может судить историк из будущего о нашей с вами сегодняшней школе? По законам об образовании, по отчетам органам управления, по программам развития школы, по стандартам, по их замечательной реализации и прочее. А что на самом деле происходит в школе? Как люди в этом живут, как они к этому относятся, как они это реализовывают? Как та гуманистическая педагогика, которая пронизывает все наши официальные документы и теоретические работы, существует в реальной педагогической практике и вообще существует ли она? И эта проблема оказывается из того же самого ряда — речь идет не о психологии, а об истории повседневности. Другое дело, что история повседневности в принципе без психологии невозможна, потому что история повседневности пытается воспроизвести ментальные конструкции, а это сфера, конечно, психологии; начинает применяться категориальный аппарат, который, прежде всего, разрабатывают психологи.

Вместе с тем, полученная в таком исследовании информация требует глубокой интерпретации. Мало материал получить, надо понять, что этот материал значит. Потому что не только в зависимости от культурно-исторических эпох, но и в зависимости от индивидуального жизненного пути каждого человека те или иные понятия наполняются самым разным содержанием, и

за одной и той же фразой может стоять совершенно разное понимание: ирония, согласие, скепсис. Кстати сказать, в междисциплинарных исследованиях в некоторых исторических школах (во французской школе экспериментальности, например) разработаны технологии изучения исторического материала, которые, если не позволяют эту проблему решить, то покров тайны над ней приподнимают.

Шевелев Александр Николаевич

доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
педагогики и андрагогики ГБОУ
ДПО (повышения квалификации)
специалистов «Санкт-Петербургская
академия постдипломного педагогического образования»

Нами предпринята попытка стыковать между собой традиционную историко-педагогическую методологию с методологией исторических исследований постмодерна на примере исследования дореволюционной петербургской школы. Мы лишь выстроили одну из множества возможных картин, которые другие историки также могут создать. Отсутствие установки об окончательности истины позволило на достаточно большой выборке учебных заведений создать некий обобщенный портрет петербургской школы той эпохи.

В контексте обсуждаемых проблем мне представляется возможным обозначить ряд моментов, которые кажутся актуальными, хотя степень разработанности каждого из этих пяти направлений разная. Мы говорили сейчас о связке «история педагогики и

психология», она, несомненно, может дать очень плодотворный, эффектный результат, хотя, конечно, в нашем историко-педагогическом сообществе опыта проведения исследований в духе истории повседневности недостаточно. И в общей истории такой опыт насчитывает 10—15 лет. Хотел бы обратить ваше внимание на то, что нам нужно идти навстречу историкам, потому что история педагогики — та научная дисциплина, которая имеет два ракурса, два погружения, и одно из них историческое. Я, возможно, ошибаюсь, но методологией исторических исследований занимается очень немного людей, и привлечение в пространство историко-педагогических исследований ученых, занимающихся общей методологией исторического исследования, объективно необходимо. Второй момент, на который мне хотелось бы обратить внимание: когда у нас выполняются хорошие историко-педагогические исследования, они, как мне представляется, достаточно жестко разделены: либо это исследования по истории педагогической мысли, либо по социально-политической истории образования, либо сравнительно-исторические исследования на материале сопоставления зарубежного и отечественного педагогического прошлого. Возникающие при анализе научно-теоретической деятельности и результатов развития педагогической реальности нестыковки в каждый конкретный исторический период приводят к парадоксальному выводу — образовательная практика зачастую существует по каким-то своим автономным законам. Наконец, макроисторические

исследования, как нам представляется, могут собрать воедино всю эту конструкцию. Идеальная докторская диссертация по истории педагогики, если бы она писалась чуть-чуть в будущее, мне видится в качестве исследования какого-то феномена образовательного прошлого, где все вышеперечисленные аспекты историко-педагогического исследования были бы собраны в одной книжке, в одном диссертационном тексте воедино. Когда был бы привлечен и подход сравнительно-исторический, и подход изучения реальности в сопоставлении с педагогической теорией и нормативными документами, и учтен внешний фактор образовательной политики общественно-педагогического движения, то есть всего того, от чего система образования зависит в своем развитии.

Третий момент, на который я хотел бы обратить внимание, — это вопрос, связанный с микроисторическими исследованиями, включающими все ракурсы образовательной регионалистики. Мне кажется, что сейчас назрело время популяризации историко-педагогических исследований. Практика показывает, что если сухой теоретический материал, от которого аудитория подчас скучает, вдруг начинает дополняться обращением к личности малоизвестного педагога, слушатели начинают вспоминать известных педагогических деятелей своего региона (района, школы), и эта актуализация является ценным результатом в формировании общей педагогической культуры. Заметьте, какие книги сейчас стоят на полках книжных магазинов и раскупаются.

Книги, написанные по истории, но в жанрах, которые непривычны. Этаким перформанс сразу же возникает — история как театрализованное представление. Наверное, нам стоит подумать и попытаться поработать в таком жанре: нетрадиционном классическом (сборник конференций, монография, диссертация), а гибко, вариативно, многозначно использовать историко-педагогический материал. Кстати говоря, это теснейшим образом связано и с вопросами преподавания истории педагогики в вузах и системе постдипломного педагогического образования, потому что преподавать традиционно, как показал опыт волгоградской сессии, уже невозможно. Надо искать новые содержательные и технологические линии этого процесса.

Наконец, последнее. Думается, что ключевая проблема нашей системы образования — это проблема реформы образования педагогического. По сути, она становится некой точкой бифуркации, вокруг которой будет сосредоточено множество других проблем. С этой точки зрения, история учителя в духе истории повседневности, в духе социально-политической истории (статуса, положения), сравнительно-сопоставительного анализа учительства (зарубежного и отечественного) — это будет исследование, которое пока нуждается в новых авторах. Занимаясь историей постдипломного педагогического образования в России, мне пришлось изучить историю постдипломного педагогического образования на Западе, однако изучить систему отечественного постдипломного педагогического образо-

вания, ее аналоги в других странах невозможно без целостного осмысления проблемы, без изучения реального положения учителя. Проблематика стала расти в арифметической прогрессии, вот почему для исследования ряда комплексных проблем, с нашей точки зрения, нужны временные научные коллективы, которые разрабатывали бы актуальную тематику.

Корнетов Г. Б. Когда мы работали над пособием, возникла идея (она в пособии осталась нереализованной) обратить внимание на действительно значимых отечественных и зарубежных мыслителей, которые педагогами не являлись, но внесли большой вклад в развитие гуманитарного знания, тех, кто прямо и непосредственно занимался историко-педагогической проблематикой. У нас с М. А. Лукашким навскидку всплыли пока только три фамилии. Первая фамилия — это Лев Николаевич Толстой, который много про историю педагогики не писал, но те две страницы, которые у него есть, стоят действительно многих томов. Потому что он изложил ту исследовательскую программу, которая только сейчас стала ориентиром для отечественных историков. Льва Николаевича назвать не педагогом сложно, хотя он был не только педагогом, но его вклад в педагогику воистину огромен. Вторая фигура — это Эмиль Дюркгейм. Мы его знаем как прежде всего социолога, а он был педагогом и возглавлял кафедру наук о воспитании в Сорбонне. Тогда еще социология по существу не была офор-

мившейся наукой, это впоследствии в название кафедры была добавлена через «и» социология. Знаменитый курс Э. Дюркгейма по истории педагогической мысли во Франции широко известен. Кстати, Дюркгейм во многом воспроизвел идею Л. Н. Толстого. Ту программу, которую предложил Толстой, во многом попытался совершенно независимо от него и в том же направлении изложить Э. Дюркгейм — стремление увидеть педагогическую целесообразность в любом социальном явлении и попытаться понять развитие педагогики и образования из развития общества как такового. То есть Э. Дюркгейм полностью воспроизвел базовый подход Толстого. И третья фигура (на нашу мысль совершенно независимо от нас откликнулся доктор педагогических наук, профессор М. В. Савин) — это Мишель Фуко. Его педагогом назвать, в отличие от Толстого и Дюркгейма, напрямую нельзя. М. Фуко действительно попытался построить некую историко-педагогическую конструкцию. В «Историко-педагогическом журнале» (2012, № 3) Михаил Викторович впервые в нашей историко-педагогической литературе попытался эту историческую концепцию Фуко очень удачно и интересно показать. Вообще было бы любопытно посмотреть, как, не будучи историками педагогики, ученые анализировали историко-педагогический процесс (тот же В. О. Ключевский, например).

Безрогов Виталий Григорьевич
доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент
РАО,
ведущий научный сотрудник ФГНУ
«Институт теории и истории
педагогики» РАО

Здесь очень интересно выстраиваются размышления о том, с чем может объединяться история педагогики... И история детства, и история педагогики позволяют рассматривать связи, которые имеет история педагогики в тех контекстах, в которых она существует. Потому одна из проблем историко-педагогических исследований, на мой взгляд, погружение в контекст. «Внеконтекстуальность» истории педагогики сыграла с историей педагогики злую шутку, которая отразилась, в частности, на том, что после 70-х годов постепенно из авторефератов педагогических диссертаций исчезла такая методологическая характеристика, как «история вопроса», и педагогические диссертации (в частности, кандидатские) оказались абсолютно свободными от истории педагогики. Является ли такая ситуация отражением изменения требований к диссертационным исследованиям, или речь идет о сознательном игнорировании историко-педагогического дискурса? Думается, соискателей пугает очень сложное взаимодействие истории педагогики с историческим контекстом, с одной стороны, с другой стороны, необходимость связи историко-генетической реконструкции педагогического прошлого с современностью. Получается, что для начинающего исследователя есть некое

наследие, есть некие предки, перед которыми надо сделать реверанс, но по большому счету вся та практика, вся та теория, все то педагогическое сознание, которое было в прошлом, для современного педагога теряет значимость. С этой точки зрения, внеконтекстные исследования истории педагогики, которых в настоящее время множество, представляют фрагментарную фактологию, изъятую из целостной педагогической реальности прошлого. Междисциплинарность, на мой взгляд, действительно определенный выход в совершенно неизвестные области. Мне бы хотелось привести пример из другой сферы — из социальной культурной антропологии. Кирилл Малиевский провел замечательное исследование по исторической антропологии педсовета, основываясь на материалах, полученных экспедицией в Карелии. В одной из расположенных там школ были найдены сохранившиеся протоколы 70-х годов, которые изучили с помощью историко-антропологических методов. Получилось оригинальное исследование, раскрывающее на конкретном микроматериале механизм имевших место школьных ритуалов, различные стратегии педсовета как ролевой игры, применяемой его участниками, статус родителей, учеников в ролевом взаимодействии, роль педсовета в жизни школы.

В Перми есть замечательные авторы: М. В. Ромашева и А. В. Чащухин. Мария Владимировна занимается послевоенным детством в городе Молотове, воссоздавая ментальные особенности детской среды послевоенной эпохи. Присоединяясь

к мнению А. Н. Шевелева, который говорил о том, что мы занимаемся социально-политической историей образования, историей педагогической мысли, макроисторическими исследованиями, отмечу, что история детства, действительно, является зеркалом для той или иной историко-педагогической практики. Действительно, с историей детства связаны многие взаимные восприятия, например, А. В. Чащухин занимается образом учителя, но образом учителя у нас занимаются многие, а, допустим, кто занимается историей ученика? Никто. Есть А. К. Байбуurin, который занимается историей российского паспорта, историей ученической тетради, историей дневника. Несколько лет назад прошла международная конференция по истории ученических тетрадей, а у нас они даже не рассматриваются как артефакт истории детства. Все эти моменты, я думаю, для истории педагогики могут быть и полезны, и в какой-то степени спасительны в том смысле, что могут повысить статус историко-педагогического знания.

Куликова Светлана Вячеславовна

доктор педагогических наук,
профессор, заместитель заведующего
кафедрой педагогики
ФГБОУ ВПО

«Волгоградский социально-педагогический университет»

Мне бы хотелось коснуться вопроса о региональных исследованиях, потому что на сегодняшний день содержательное поле истории педагогики ими значительно дополняется. Здесь можно выделить пять направлений, в

которых проводятся эти исследования. Во-первых, введение новых персоналий, например, в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете недавно защищалась соискатель из Калмыкии, представившая анализ педагогического опыта учителя Т. Д. Юрковой, сыгравшей большую роль в становлении системы народного образования Калмыкии. Второе направление — это особенности становления системы образования в различных регионах нашей страны. Третье — это актуализация традиций народной педагогики, по этому направлению сейчас выполняется большинство историко-педагогических исследований (Кабардино-Балкария, Осетия, Дагестан, Якутия и т. д.). Следующее направление — взаимодействие региона и центра в вопросах развития системы образования и подготовки квалифицированных педагогических кадров образования. Наконец, пятое направление — это исследования, в которых способы решения современных проблем образования соотносятся с культурно-историческим прошлым региона, особенностями развития научно-педагогических взглядов, теорий, концепций, научных школ и т. д. Хотелось бы в контексте обсуждаемых проблем ответить на вопрос: каким образом повысить значимость региональных исследований, сделать их актуальными не только для конкретного региона как площадки исследования. На мой взгляд, нужно повысить теоретико-методологический уровень региональных исследований, потому что чаще всего они носят описательный характер, и в итоге, кроме

содержательного наполнения предметной области знания «история педагогики», такое исследование ничего не дает. Синтез подходов, обеспечивающих антропологическое, культурологическое, аксиологическое измерение педагогической реальности обеспечит более высокий теоретико-методологический уровень, с одной стороны, с другой — и в этом я согласна с мнением А. Н. Шевелева — если бы каждое историко-педагогическое исследование, имеющее региональный аспект, содержало макро-, мезо- и микроуровни исторического исследования, это изменило бы и качество работ и отношение научно-педагогической общественности к проблематике.

Рогачева Елена Юрьевна

доктор педагогических наук,
профессор, профессор кафедры
педагогики ГОУ ВПО
«Владимирский государственный
гуманитарный университет»

Роль историко-педагогических знаний немалая. Доказательством тому служат работы Дж. Дьюи, который получил еще при жизни этот титул «учитель учителей», потому что в педагогическом колледже Колумбийском университета, где он работал во второй период своей жизни (а до этого — в Чикагском университете), он очень много делал для того, чтобы усовершенствовать теоретические курсы и сделать оптимальным соотношение теории и практики. Каким образом виделось место историко-педагогического знания в образовании учителя Джоном Дьюи, и как он вел

сам этот курс? Есть любопытный источник, который хранится в библиотеке Регенштайна в Чикагском университете, который называется так: «Курс по современной немецкой педагогике», который читался Дьюи в 1897 году, и там содержатся на- прямую указания для студентов, по какой технологии они должны изу- чать историко-педагогический мате- риал. Прежде всего, это непреложное правило: опираться на оригинальные тексты немецких авторов. В инструк- ции по изучению эпохи Возрождения Дьюи в качестве требований требует следующее: во-первых, нужно обяза- тельно описать важнейшие события из жизни того или иного автора с точки зрения того, какое влияние они ока- зали на создание их педагогической теории. Далее студенты должны были четко выделить вклад того или иного автора в развитие педагогики. Затем идет осмысление каждой персоналии согласно схеме. Дьюи дает пример, как изучать Песталоцци: выделяются два его базовых произведения — это «Метод» и «Как Гертруда учит своих детей». Предлагаются такие моменты: основные события жизни Песталоцци, основы его метода, целевые установки в области образования, воспитания, содержание образования, психологи- ческие основы его подхода и, естест- венно, критика. Критический анализ предполагал ответы на ряд вопросов: как автор понимал теорию развития, каковы аспекты применения его идей в практике преподавания, сравнение по- зиции автора с современными взгля- дами, соответствие психологических установок Песталоцци, например,

современным взглядам в области пси- хологии и биологии. Рассматривались вопросы теории знаний и чувственного восприятия, физического воспитания в его концепции, морального воспитания, так называемый аспект **Unity of Plan** — единство плана, и затем студенты должны обязательно выявить самые слабые позиции в идеях Песталоцци в сравнении с современным состоянием педагогического знания.

Более того, Дьюи уже тогда (это было более ста лет назад) предлагал изучать персоналии, историко-педа- гогический материал так, чтобы это было подчинено принципу группи- рования по педагогическим школам, выделяя концептуальные школы: гу- манисты, реформаторы, филантропис- ты, реалисты и т. д. Обязательным было выполнение после каждой темы специального эссе. Перед каждым экзаменом это эссе зачитывалось, и, безусловно, история развития школы обсуждалась в контексте современных взглядов на содержание образования, общепринятые принципы, методы, средства, теорию знания, интерес, отношения к игре, отношение педа- гогической мысли к существовавшей в то время философии; психология, ее историческое развитие и современный статус, как это признается сегодня по отношению к педагогике, развитие этических стандартов, аспекты управ- ления, дисциплины, свободы.

Любопытно, что уже в конце XIX века в разделе тематического пла- на курса по истории педагогики Дьюи предлагал, помимо уже известных образовательных систем (китайской, римской, греческой), изучать совре-

менную школьную систему. История развития содержания образования у него была историческим введением к разделу «Педагогическая психология». И в психолого-педагогическом блоке также много внимания уделялось разделу «История теоретических дискуссий по педагогическим проблемам», теме «История педагогической доктрины», теоретическим аспектам педагогической психологии, проблемам школоведения.

На мой взгляд, Дж. Дьюи, безусловно, был новатором, по сравнению с традиционными подходами к организации обучения, не случайно новые идеи и технологии были реализованы Ф. Паркером и Дж. Дьюи при подготовке учителей. Интересна также структура организации проблемной лекции, когда Дьюи предлагал студентам приходить на лекцию уже подготовившимися, прочитавшими ряд источников, предложенными заранее, и трое из них должны были представить конспект тезисов, вокруг которых и строилась дискуссия. И лектор не доминировал, излагая собственную позицию, а, выслушивая, направлял эту дискуссию и делал обобщенный вывод, позволяющий студентам самим учиться мыслить, не быть в тени чужих мыслей (по выражению Дьюи), уметь обосновывать свои собственную позицию.

Такой способ организации обучения и преподавания истории педагогики и сейчас у многих из нас присутствует в разных вариантах. Однако далеко не все сегодня считают, что историко-педагогическое знание необходимо в подготовке учителя. Нельзя

игнорировать огромный пласт педагогической культуры, педагогического наследия прошлого как важнейший элемент в формировании педагогической культуры учителя современного. Необходимо искать новые подходы к реализации историко-педагогического содержания в большинстве учебных дисциплин, но не отказываться от собственно историко-педагогического компонента в подготовке учителя.

Савин Михаил Викторович

доктор педагогических наук,
профессор, профессор кафедры
педагогики ФГБОУ ВПО

«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Уважаемые коллеги! На последней конференции было предложение выступить по вопросу о последних тенденциях развития историко-педагогического знания на Западе и в США. Вашему вниманию предлагается сообщение по ставшей уже классической теме «Основные тенденции развития историко-педагогической науки в США и Западной Европе до 2012 года». Общеизвестен тот факт, что мы живем в эпоху постмодерна, в эпоху активного развития постнеклассических, внеклассических концепций. В западном историко-педагогическом знании подобные тенденции отчетливо выражены, что, на мой, несколько субъективный взгляд, не совсем очевидно по отношению к нашей отечественной историко-педагогической и вообще социальной науке. Западные историко-педагогические концепции имеют свою яркую, сложившуюся

форму, имеют свою некую институциональную организационную оболочку, свои издательства, издательские носители и т. д. Одно время мной условно были выделены две тенденции развития историко-педагогической науки на Западе, в первую очередь, в США и Европе. Это англосаксонская школа, более постмодернистская, более либеральная, и франко-германская, к коей по большей части, как мне представляется, принадлежим мы. Необходимо отметить, что на Западе существует большое множество различных толкований как самого предмета «история педагогики», так и вообще образования в частности. Само понятие «образование» (education) часто понимается очень в таком широком социальном контексте: от деятельности церкви, религии до масс-медиа и необязательно процесс, связанный со школой, институтами, университетами и т. д. Григорий Борисович здесь упомянул такие основные течения, скажем, феминистика — это Н. А. Равич, Майенфельд, критическая феминистика, история педагогического лидерства, политологическое течение западной истории педагогики — это Равич, Илич, Вик, история социальных аффектов в истории педагогики, критическая история педагогики, история детства, история повседневности. Но это лишь общие контуры. В действительности все намного сложнее и интереснее. Подобных направлений — бесчисленное множество. Были упомянуты наиболее яркие и значимые сложившиеся концепции, но в целом можно сказать, что именно такая постмодернистская тенденция

— субъективизация взгляда на предмет истории педагогики и ее составляющие аспекты — определяет развитие историко-педагогической науки у зарубежных коллег. На Западе существует большое множество различного рода организаций и ассоциаций — там люди живут в несколько ином измерении: иная ментальность, иная психология, понимание демократии, свободы, способность к самоорганизации. Существует бесчисленное множество историко-педагогических музеев, ассоциаций, ассамблей, обществ. В каждом из государств можно назвать даже не десятки, а сотни различных историко-педагогических обществ. В первую очередь, естественно, мы упомянем Всемирную ассоциацию историков педагогики. Эта организация была создана в 1968 году, имеет сложившиеся традиции. Два года назад там было около двухсот участников. Ежегодно эта ассоциация, это международное общество истории педагогики **International Society of History of Education** собирает своих представителей, и последняя конференция состоялась 1–4 ноября этого года в Сиэтле, штат Вашингтон. Интересна конституция общества: в него входят 28 национальных ассоциаций, естественно, все государства Евросоюза, Балтика, но в России такой ассоциации не существует, из СНГ фактически никого нет, что вызывает удивление у наших зарубежных коллег. Люди живут в несколько ином психологическом измерении, у этой организации есть Конституция, очень демократическая: раз в два года проводятся выборы президента, человек может занимать этот

пост только раз и только на два года и только из нового государства, представителя одной из 28 национальных ассоциаций.

Ассоциация издает журнал «История педагогики», включающий материалы по истории детства, истории повседневности, национальной истории, региональной истории, женской феминистике. Тематика проводимых конференций очень широкая: «Начальное образование. Институциональная, культурная и социальная история» (Париж, Франция, 2002); «Новое образование: истоки, генезис и метаморфозы» (Женева, Швейцария, 2004); «Технологии человечества. Образование: взгляд в историю» (Умео, Швеция, 2006); «Детство и юность как фактор риска» (Гамбург, Германия, 2007); «Изучение истории педагогики американского и европейского пространства» (США, Сиэтл, 2010). То есть выбирается очень широкий контекст историко-педагогических проблем, позволяющий любому исследователю предоставить доклад по заданной тематике.

Лукацкий М. А. Уважаемые коллеги! Мне хотелось бы представить Вам доклад «Образование человека в зеркале психологической антропологии». Учитывая обсуждаемый нами комплексный и междисциплинарный подход к историко-педагогическому исследованию, прошу Вас самих ответить на вопрос, о какой предметной области знания идет речь: о педагогике, психологической антропологии, культурной антропологии, об истории образования?

В названии доклада содержится два ключевых понятия: «образование» и «психологическая антропология». Так как эти понятия трактуются по-разному, то нет никакой возможности избежать определения того, какой смысл вкладывается в каждое из них. Я попытаюсь кратко, несколькими фразами охарактеризовать их и очертить проблему, которая, с моей точки зрения, является стержневой.

Психологическая антропология, или этнопсихология, — это одно из исследовательских направлений культурной антропологии. Психологическая антропология — это междисциплинарная область исследований, в которой для сбора фактического материала, свидетельствующего о жизни людей в условиях разных культур, и последующей интерпретацией этого фактического материала используются психологические методы и психологические теории. Психологическая антропология — это то же самое, что и психологическое направление в этнологии.

Понятие «культура» выражает глубину и своеобразие человеческого бытия. В той же мере, в какой неисчерпаем и разнолик человек, многогранна и многоаспектна культура. Культуру часто определяют как вторую природу, подчеркивая акт ее человеческого творения. Для того чтобы создать культуру, человек должен был обрести некий дар, способность создать то, что не закреплено в его видовой программе. Культура — это, по существу, то, что характеризует человека как вид.

Теперь несколько слов об образовании. Функцию приобщения каждого нового поколения к культуре вы-

полняет образование (общеизвестная вещь). Оно являет собой выработанный в контексте истории инструмент трансляции культуры. Образование позволяет сохранять историко-культурную преемственность, распространять в массовом масштабе социально значимые знания и приобретенный человечеством опыт. От эффективности образования зависит степень включенности людей в мир культуры, мира сугубо человеческого в человеке. Этим, по существу, и определяется роль и место образования в жизни людей. Как же, по мнению психологов-антропологов, образование, всегда несущее на себе отпечаток конкретной культуры влияет на формирование, становление мышления человека? Мое сообщение — это попытка ответить на этот вопрос. Как вы видите, речь идет и об интеллектуальном развитии, и о психологической антропологии, и о культуре — обо всем сразу. Вопрос стоит следующим образом: а можно ли обо всем сразу говорить или нет? И нужны ли какие-то особые инструменты, дающие нам возможность говорить обо всем сразу? Или нужен конкретный разговор по каждой обозначенной теме?

Одним из основных вопросов, изучаемых в психологической антропологии, как в направлении более широкой области знаний культурной антропологии, является вопрос воспроизводства культуры. То, что мышление человека — значимый факт воспроизводства культуры, ни у кого не вызывает сомнения. Есть все основания утверждать, что изучение психологической антропологии мышления

человека преимущественно базируется на двух оппозиционных подходах. Согласно одному из них, получившему название «нативизм», становление мышления — это развертывание генетической программы созревания ментальных структур, происходящее под влиянием внутренних факторов в тех или иных культурных условиях. Нативистское объяснение развития мышления сродни тому объяснению, которое используется в биологии для раскрытия, например, процесса роста и созревания плодов. Следует отметить, что нативистское видение в последнее время становится все менее популярным у психологов-антропологов. Второй подход, на сегодняшний день гораздо более распространенный, рассматривает феномен развития мышления как процедуру и форму усвоения культурных стереотипов, при этом подчеркивая особую роль внешнего влияния культуры. Разные культуры формируют разные типы мышления. Нет универсального типа мышления — таков культурно-антропологический вывод, формулируемый сторонниками эмпирического подхода. Человек, согласно этому подходу, приобретает те мыслительные форматы, которые предлагаются ему соответствующей культурой. Если продолжить биологическую аналогию, то мышление человека — это продукт переработки поглощенных плодов культуры. Ярким представителем такого видения, в частности, был наш многоуважаемый Лев Семенович Выготский.

Конечно же, мы должны иметь в виду и то, что многократно осуществлялись попытки органично объеди-

нить эти два подхода в один, новый, вбирающий в себя плюсы каждого. Однако считать, что эти попытки увенчались успехом, пока весьма сложно. В каждой из этих попыток без труда просматривается позиция автора, отдающего приоритет нативистской или эмпирической установке.

Освежив в памяти то, как в психологической антропологии исследуется феномен мышления, давайте попробуем вместе с вами поразмышлять о том, в какой научной плоскости мы можем вести разговор об изучении мышления и ребенка, и взрослого, представляющих современную, с одной стороны, многоликую и пеструю, а с другой стороны, плоскую, если воспользоваться словами Норберта Болца, известное немецкого мыслителя, культуру. Для этого обратимся к примерам в применении эмпирического и нативистского подходов к рассмотрению этой проблемы. Начнем с эмпирического. Медиа-пространство, во многом образующее современную культуру, разделило нас на две большие группы: те, кто активно пользуется медийными инструментами, и те, кто их практически не использует. Те, кто их использует — это, пользуясь медиа-терминологией, **online-игроки культуры**, те же, кто их не использует — это **offline-игроки культуры**. **Вопрос:** одинаково ли мышление **online-игроков** и **offline-игроков культуры**? Многие антропологи (не все) без колебания отвечают, что эти типы мышления существенно отличаются друг от друга. Не может человек эффективно использовать медиа-средства (а сегодня это преимущественно цифровая

техника), если он не освоил логику цифровой сети. А так как процесс освоения этой логики это, бесспорно, процесс формирования мышления, то те, кто являются **online-игроком**, мыслят иначе, чем **offline-игрок**. Так как на сегодняшний день стало очевидно, что под цифровым натиском происходит радикальная трансформация культуры, то о культурном будущем стало возможным говорить как о будущем сетевом, образующем новое «средневековье» со своими общими ценностями и своим неформальным характером. Это будущее нивелирует различия культур, всех вовлечет в цифровое пространство, сделает схожим их мышление. Уже сегодня, заявляют адепты такого видения, учебный процесс переместился из школы в компьютер, компьютер стал тем медиумом, который вводит ребенка-школьника в образовательную среду. Детский сад, школа в их традиционном понимании как здания, где корпус преподавателей обучает и воспитывает, уходят в прошлое. Ребенок учится, глядя в дисплей, с удовольствием поглощает видеоигры, коммуницирует с разными людьми, многих из которых никогда не видел. Еще совсем недавно о компьютерном обучении говорили как о коллатеральном, то есть попутном обучении. Сегодня же компьютер зачастую предлагает ребенку то, чего не предлагает школа: тайну, экшн, драму. Ребенок без раздумья отдает предпочтение компьютеру, и цифровое пространство овладевает его мышлением. Так как дети более склонны к игре, чем взрослые, то и обучение их в цифровом пространстве происхо-

дит быстрее. Их мышление быстрее приобретает свойственные цифровой культуре черты. В этом они зачастую опережают взрослых, чему мы сегодня являемся свидетелями. Такова оценка культурной ситуации, и таков взгляд на культурное будущее со свойственным ему цифровым мышлением, делаемым рядом культурных антропологов, использующих эмпирический подход. Однако далеко не все психологи-антропологи склонны видеть мир в такой культурной перспективе. Для многих из них мир был и продолжает оставаться калейдоскопом не похожих друг на друга культур. Они отказываются от трактовки культурного движения, согласно которому разные культуры под влиянием глоболизирующих факторов, среди которых фактор сети является доминантным, сольются в одну, растворившую их своеобразие. Они доказывают принципиальное неслияние разных культур, наделяющих их представителей своеобразными, самобытными формами мышления.

Немного истории. Первым, кто всерьез заявил о различиях в стилях мышления людей разных культур, был, как известно, Эдуард Тэйлор, Люсьен Леви-Брюль, очень много об этом писала Маргарет Мид и ряд других мыслителей. Напомню, что Тэйлор доказывал, что люди, представляющие первобытные, архаичные культуры, мыслят иначе, чем представители рационалистической культуры. Леви-Брюль описывал и интерпретировал своеобразие первобытного мышления, качественно отличающегося от западноевропейского логического мышления. Маргарет Мид изучала

то, как формируется мышление детей на далеких от цивилизации островах Океании. Стоить вспомнить и то, что Жан Пиаже, который доказывал, что уровень мышления даже взрослых из традиционных культур не может превышать уровня мышления детей из начальной школы западных стран, так как первые находятся на стадии конкретных операций интеллектуального развития, и именно потому они не могут совпадать. Список тех, в чье поле внимания попала такая проблематика, можно продолжить. Среди них можно упомянуть и Уиткина, и Коуэла и Скринбера, и многих других. Именно благодаря титаническим усилиям вышеназванных ученых наука обрела богатейший фактологический материал, демонстрирующий то, как происходит становление мыслительной сферы человека в удаленных от так называемой цивилизации культурах. Именно они наглядно показали, что мышление не сводится к умению осуществлять абстрактно-формальные логические операции. В диалоге ученых друг с другом были отточены многие аргументы, которыми мы продолжаем эффективно пользоваться и сегодня. Приведу лишь один пример из диалога Пиаже и Маргарет Мид. Нативист Пиаже верил в то, что формальные операции, доступные мышлению 10–12-летних западноевропейских школьников, представляют собой непреодолимое препятствие для мышления даже взрослых людей из бесписьменных культур. В отличие от него, Маргарет Мид не считала оправданным рассматривать мышление представителей традиционной культу-

ры с позиций стадийного развития, нативистской по сути. Она показала на живом культурологическом материале, что полинезийские дети полны творческих способностей, что у них живой ум, что они быстро приобретают различные интеллектуальные навыки. В конечном итоге, ею был сформулирован вывод о том, что особенности выдвижения интеллектуальных суждений в традиционной культуре связаны со способом обучения. В традиционной культуре обучение осуществляется не путем объяснения, а путем демонстрации необходимого для жизни стереотипа поведения. Именно по этой причине, в частности, дети из традиционных культур с трудом отвечают на вопрос «почему?», но могут мгновенно принимать решения о том, как действовать в сложнейших условиях. Данного качества, к сожалению, лишены многие дети из культур, часто называемых развитыми. То есть, если определять интеллект как способность действовать целесообразно и вести себя в соответствии с возникающей ситуацией, то мыслительный аппарат полинезийца окажется ничуть не менее эффективным, чем европейца.

Ведя разговор о формировании мышления в разных культурах, нельзя не вспомнить гипотезу Сепира — Уорфа, лингвистическую, по сути, о связи языка и мышления и о влиянии языка на мышление. Это гипотеза, получившая название «Гипотеза лингвистической относительности» предполагает, что язык — не просто средство выражение мысли, а форма, определяющая образ наших мыслей, способ видения и структурирования мира. Грамматика

формирует мысль и является программой мыслительной деятельности — вот суть этой гипотезы.

У культур разные языки, и поэтому разнится мышление людей, представляющих эти культуры. Мышление ребенка и взрослого из одной культуры отличается лишь степенью усвоения языка этой культуры. Хотя сегодняшняя психологическая антропология пополнилась рядом оригинальных теоретических концептов, и в ней стали активно использоваться понятия «когнитивный стиль», «сенсотип» и множество иных, дилемма, связанная с определением различий между мышлением представителей разных культур, отнюдь не снята. Над ее решением продолжают трудиться ученые, исповедующие и нативистский, и эмпирический подходы.

Теперь попробуем резюмировать все, что было озвучено. Современная наука, исследующая мышление детей и взрослых, продолжает опираться на нативистское и эмпирическое видение становления интеллекта. В среде ученых нет единомыслия по поводу радикальных отличий и сходств архаических, традиционных и рационалистических культур. Нет среди них согласия и по вопросу будущего культуры. Они расходятся во мнении о том, движемся ли мы к построению универсальной, общей для всех культуры, скрепами которой будут выступать диффовые сети, единые для всех нормы сетевого поведения, или мир останется калейдоскопом не сводимых друг к другу культур, обладающих своими языками и способами передачи накопленного людьми этой культуры

опыта. Пожалуй, единственное, что не разделяет, а объединяет психологов-антропологов — это их убеждение в том, что только в контексте образовательного процесса формируется мышление и ребенка, и взрослого — носителей той или иной культуры.

Я хочу вам задать тот же вопрос, с которого начал: это про педагогику? это про культурную антропологию? про психологическую антропологию? или про историю того, как исследовался интеллект психологами?

Корнетов Г. Б. Вопрос ваш понятен, постольку представлен междисциплинарный материал, который может использоваться для осмысления самых различных проблем. Его видовая принадлежность будет определяться тем контекстом, в котором этот материал исследователем подбирается и осмысливается. Все, что было Михаилом Абрамовичем произнесено, я сразу же опрокидывал даже не на педагогическую, а на историко-педагогическую проблематику. И, как вы прекрасно понимаете, очень многое работало и на уровне методологии, то есть подхода к способу постановки, понимания и осмысления исследовательских проблем и к способу их решения. И мне кажется, что очень важно, собирая некий междисциплинарный материал, понимать, для чего ты это делаешь. Потому что этот же материал, предположим, может стать фокусом гражданской истории; он может просто стать фокусом психологии, тем более что слово «психология» здесь неоднократно повторялось. Здесь очень важен контекст. Михаил

Абрамович этот контекст сделал неявным в силу того, что мы присутствуем на историко-педагогическом мероприятии.

Лукацкий М. А. Поясню, зачем я это все проделал. У нас Диссертационных советов по междисциплинарной тематике нет. Если работа по истории педагогики — представь работу по истории педагогики. Если это психология — по психологии и т. д. Вместе с тем, исследователи, которые выполняют примерно такого междисциплинарного свойства работы, часто на конкретные вопросы: «по какой специальности выполнена работа» не могут ответить. Нам нужно, кроме общих разговоров о том, как повысить качество историко-педагогических исследований, к этому вопросу выработать отношение, сформировать консолидированное мнение сообщества о том, какой формат сегодня может иметь историко-педагогическое исследование. Этими соображениями и было продиктовано мое сообщение.

Корнетов Г. Б. Есть некие формальные требования к определенным видам научной продукции и к диссертациям, в том числе, и существует жесткая привязка диссертации к определенной научной дисциплине. Может быть, в скором времени междисциплинарные советы появятся. Если человек начинает писать диссертацию и использует широко междисциплинарный материал (а сейчас это и предполагается, любая нормальная работа без этого все равно не получится), то он должен «держат проблему» в фокусе

своего исследования. Я вполне допускаю, что могут быть, действительно, работы историко-педагогические по сути, но когда их презентуют, они выглядят несколько размыто именно в плане истории педагогики. Я как раз за то, чтобы эту размытость допускать. Однако, следуя формальным требованиям, человек, начинающий писать диссертацию, должен понимать, что необходимо междисциплинарный материал достаточно четко облечь в предметную форму конкретной области знания.

Пичугина Виктория Константиновна

кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО

«Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет»

Я все время ловлю себя на мысли, что, обращаясь к современным монографическим, диссертационным исследованиям по педагогике, у меня возникает образ всем известной женщины с завязанными глазами, держащей весы. Этой повязкой мы очень плотно закрываемся как раз от всего того, о чем говорит М. А. Лукацкий, то есть от всех новых знаний о человеке, от тех антропологических линий, которые часто лежат не только в сфере рационального, но и иррационального. А те весы, которые качаются: казним или милуем мы этого ребенка — они ведь исходят из внутренней интуиции, которой является история педагогики. И голос этой интуиции все время слабее и слабее. И весы уже качаются совершенно произвольно. Я вижу выход

из этого через обращение к антропологическому дискурсу. Если мы примем его как некую рамку — ментальную, технологическую, понятийную, которая лежит во всех концепциях, теориях и течениях, то здесь возникает ряд вопросов именно междисциплинарного характера. Давайте отсечем полностью религиозный антропологический дискурс и остановимся на научной сфере. Те линии, которые нам позволят вскрыть биологическая антропология, культурная антропология, этноантропология — это соотношение человек — общество, человек — культура. Мы от них не можем избавиться в истории педагогики. Те линии, которые мы видим в политических науках, которые оперируют антропологическим дискурсом, отражают соотношение человек — власть (например, М. Фуко, чьи работы обсуждались сегодня). Если же мы обратимся к философии, где понятие антропологического дискурса развито чрезвычайно широко, мы видим прямой выход на педагогику, на исследования, рассматривающие антропологические модели человека, которые мы обязательно должны учитывать. Здесь возникает очень серьезная проблема экстраполяции идей, теорий, концепций философии на педагогику, потому что она дает нам лишь определенный каркас, возможность построения этого антропологического дискурса. С моей точки зрения, применительно к истории педагогики мы можем и должны задавать такой методологический каркас.

Исследователь часто видит лишь тот антропологический дискурс, который лежит на поверхности: «этот

педагог был представителем модерна», и мы «загоняем» его в эти рамки, «притягивая» видение современного постмодерна. Но часто не замечаем, что эти педагоги, например, «проваливаются» в предыдущие эпохи, «проваливаются» совершенно осознанно, как это делал Руссо, который осознанно уходил в премодерн в своем «Эмиле». Если мы этот антропологический дискурс попытаемся выстроить на историко-педагогической платформе, то получим бесценный рефлексивный опыт, без механистически используемой философии и фивольной трактовки идей биологической антропологии. Это, мне кажется, одно из перспективных направлений, и, вероятно, оно косвенно дает ответы на вопросы, которые сегодня были поставлены.

Романов Алексей Алексеевич

доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
педагогики и педагогического
образования ФГБОУ ВПО
«Рязанский государственный
университет им. С.А. Есенина»

Уважаемые коллеги! Полностью поддерживаю мнение участников конференции об использовании междисциплинарного материала в историко-педагогических исследованиях. Рассматривая, например, экспериментальную педагогику как культурно-исторический и историко-педагогический феномен, и ее важнейшего представителя А. П. Нечаева, который в автобиографии написал, что он, прежде всего, психофизиолог, чрезвычайно сложно удержаться в узких рамках

предметного знания. Многие феномены (М. А. Лукацкий представил нам яркий пример) традиционными методами не могут быть объяснены, более того, возникает вопрос: как объяснять вновь возникающие феномены, которые не имеют прямых аналогов в истории? С другой стороны, интегрирование наук дает некий интегральный результат, и этот результат очень важен в современном знании не только для смыслового пространства педагогической науки, но, прежде всего, для социальных практик.

И одна небольшая реплика о региональных исследованиях, которые ценны сами по себе. Региональные исследования на Западе считаются основой для теоретических обобщений, противостояния микро- и макроисследований в принципе нет, но выполнять 80 диссертаций по одному региону?

Корнетов Г. Б. Алексей Алексеевич, опыт исторической науки показывает, что на примере исследования одной деревни можно поставить и решить глобальные методологические проблемы. Опять же здесь все зависит от качества исследования и от контекста.

Чтобы продолжить нашу дискуссию, есть идея провести круглый стол «История образования» на базе журнала «Вопросы философии». Вы понимаете, что это немного другой взгляд и возможность привлечения как раз междисциплинарных специалистов, а не только философов. Логика подготовки круглого стола следующая: согласовывается тематика, затем согласовывается некий вопросник, этот

вопросник рассылается, собираются ответы, по их результатам делаются обобщения и выводы. У меня была такая идея: сделать достаточно широкую рассылку этого вопросника, понимая даже, что далеко не все войдет в журнал «Вопросы философии», а потом (не зря же мы анкетирование дважды проводили) издать, то есть взять практически полный банк ответов (я вообще сторонник того, чтобы дословно все). Издать, может быть, отдельным изданием, может быть, вычленив проблематику, чуть более близкую непосредственно истории педагогики, и предложить А. В. Уткину для «Историко-педагогического журнала». Уверен, что этот материал получит больший резонанс и за рубежом в том числе.

Заварзина Любовь Эллиевна

кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО

«Воронежский государственный
педагогический университет»

Мы много говорим об истории образования, истории педагогики, еще раз сами себе напоминаем об интеграции, но ведь К. Д. Ушинский давно обосновал необходимость междисциплинарной интеграции, говоря о том, что «педагогом можно стать, только обогатив себя всем кругом антропологических навыков». Этот круг был очень широко представлен: и философия, и история религий, и филология, и география, и психология и т. д. И мне хочется поддержать идею А. Н. Шевелева о том, что мы

должны больше популяризировать историческое знание. В программах по педагогике есть учебная дисциплина «Современные проблемы образования». Но все современные проблемы образования уже «обросли историей», и кто занимается данной проблематикой, конечно, видит, что не сейчас родилась та или иная идея: каждая имеет понятийный шлейф, разнообразные способы решения, обобщение позитивного и анализ негативного опыта.

Корнетов Г. Б. Хорошая реплика.

И опять же мы возвращаемся к проблемам педагогического образования. Я думаю, намного легче будет жить и это образование реализовывать, если мы поймем одну простую вещь, что педагогики — в связи с отсутствием линейного развития педагогики как таковой, — в принципе не существует, есть исключительно история педагогики, в рамках которой существуют некие современные взгляды и позиции. В педагогике прошлое очень часто не только оказывается равнозначным сегодняшним достижениям, но и значительно опережает и превосходит их. И прошлое мы каждый раз перечитываем по-новому не потому, что меняется некий культурный менталитет и рождаются новые смыслы, а потому, что в прошлом были заложены такие идеи, которые раскрываются в контексте новых проблем образования совершенно по-другому. Проблемное обучение Сократа никем никогда пока не было превзойдено: ни М. И. Махмутовым, ни И. Я. Лернером, никем другим. Надо, конечно, говорить не об историко-педагогических дисциплинах в

системе педобразования, а об историко-педагогическом компоненте в его содержании. Не о неких исторических преамбулах учебного курса, а о «пронизывании» историко-педагогическим материалом содержания как такового, потому что этот историко-педагогический материал очень часто значительно более эвристичен и полезен, чем разговоры о нынешней педагогике в нынешних учебниках по педагогике. Вы это все прекрасно понимаете. И это, конечно, не отменяет необходимость некоего общего курса истории педагогики, но постольку мы объективно живем в ситуации общего снижения часов на педагогические дисциплины в целом и историю педагогики в частности, то нужно понимать, что делать на него ставку, как на фактор историко-педагогического образования студентов, в принципе бессмысленно. Это может быть либо некоторое введение в понимание того, как развивалась педагогика, но это введение, простите, совершенно оторвано от жизни студента, и, как правило, достаточно плохо им осваивается, если оно фрагментарно и несистемно. Если применять только исследовательский метод, о котором устами И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина говорил Дж. Дьюи, то тогда весь этот курс должен быть сведен к изучению одного маленького произведения одного великого педагога, которое все равно не будет понято массой студентов. Либо делать курс как некий итоговый, обобщая те историко-педагогические вкрапления, которые есть и должны быть во всех педагогических дисциплинах как таковых. Либо подумать о том, чтобы раз-

вернуть общеобразовательные дисциплины в системе высшего образования на профили с подготовкой; если это философия, мы прекрасно знаем, какое огромное количество великих идей дали педагогике философы.

Я очень рад, что мы в дискуссии подняли очень важные темы. И поскольку дискуссия наша закончилась, я с удовольствием предоставляю слово Анатолию Аркадьевичу Фролову с темой, которая заявлена в программе: «Наследие А. С. Макаренко как одухотворение педагогики», тем более что Макаренко — это типичный междисциплинарный пример, понять А. С. Макаренко вне социологии, вне политологии, вне культурологии в принципе невозможно. И, конечно же, А. С. Макаренко не педагогический, а социальный феномен огромнейшей силы и значимости.

Фролов Анатолий Аркадьевич

доктор педагогических наук,
профессор, научный консультант
исследовательской лаборатории
«Воспитательная педагогика
А. С. Макаренко» ФГБОУ ВПО
«Нижегородский государственный
педагогический университет»

Мне не очень понятно, почему мы обошли понятие «предмет». Есть предмет педагогики, предмет истории педагогики, предмет психологии, предмет антропологии. Это же все-таки отдельные, самостоятельные предметы. И замечательно сейчас, что, по сути дела, мы чувствуем и видим усиление связей педагогики с другими науками и изменение самого предмета педагогики и, может быть,

даже других дисциплин, которые с этим связаны. И выясняется в результате, что мы до сих пор предмет педагогики хотя бы в таком виде, как мы его изучаем, исследуем и т. д., не определили. О чем же тогда говорить? Я думаю, что каждая наука, входящая в социально-гуманитарную область, имеет право на свое существование и свой самостоятельный предмет, свои задачи, свои методы при любых обстоятельствах. Тем более, могут появиться еще другие дисциплины, с которыми тоже нужно будет устанавливать междисциплинарную связь.

Мне кажется, мы достаточно аморфно формулируем предмет педагогики, отсюда много определений, я бы сказал, даже схоластического свойства. Во-вторых, хотел бы поднять проблему обратной связи педагогики с другими науками. Почему-то мы больше идем от того, как другие науки влияют на педагогическую науку и практику, а как педагогика влияет на другие науки — мы вроде «пасынки», «незаконные дети». О чем это говорит? Конечно, о слабости педагогики. Хотя здесь шел разговор о том, что в истории нашей педагогики можно найти много идей и их носителей, которые оказали и оказывают огромное влияние на развитие связанных с педагогикой наук (пример, А. С. Макаренко). И более того, они оказывают обратное влияние на развитие этих наук, оперируя собственным опытом, собственными данными, какими угодно: социальными, психологическими и т. д. Это есть в истории нашей педагогики, это гордость нашей науки.

При наличии междисциплинарного характера исследования надо об-

ращать особое внимание, во-первых, на сохранение специфики, во-вторых, на расширение предмета педагогики, взаимопроникновение предметов смежных исследовательских областей. Вот это мои соображения. А в целом, очень приятно, что мы вышли, выходим на такой уровень. Это, так сказать, веление времени, это то, на что нам нужно реагировать, хотим мы этого или не хотим.

Если говорить о теме моего выступления «Наследие Макаренко — одухотворение педагогики», ключевое понятие, несущее смысловую нагрузку — «одухотворение педагогики». Заимствовав у Ф. Фукуямы термин «одухотворение экономической жизни», который ученый использует для описания реальной жизненной экономической практики, доказывая, что те страны оказываются в лидерах, которые добиваются устойчивых успехов в экономическом производстве, строятся на гуманистическом развитии, проникновении гуманизма в самую экономическую жизнь. В противном случае, страна теряет свои позиции в мировой экономике. Ф. Фукуяма это одухотворение видит в том, что все большее значение в экономической жизни приобретает моральный фактор, хотя в повседневной практике господствуют человек-рационалист, человек-расчет, человек-прибыль и т. д. Однако книга Ф. Фукуямы называется «Доверие, социальные добродетели и путь к процветанию», именно с этими качествами автор связывает будущее развитие человеческой цивилизации.

Экстраполируя эти идеи, можно выделить среди важнейших качеств

коллектива А. С. Макаренко не только дисциплинированность и сплоченность, но и «одухотворенность». Откуда берется этот дух? Можно ли его специальными средствами создавать, или он всегда был и есть, в том числе, в любой школе, в любой семье? Какова природа этого духа и как он связан со всем образом жизни и семьи, и школы, и молодежной организации?

В журнале «Педагогика» была недавно опубликована моя статья «Единство административного управления и самоуправления в опыте Макаренко». На чем оно строилась? На том, что фактического административного управления у А. С. Макаренко не было, а полностью господствовал моральный фактор — могущественная сила общественного мнения: чувство долга, чести, достоинства, стыда, позора и т. д. Показателен пример: когда вводили зарплату, А. С. Макаренко говорил: «Я боюсь, зарплата испортит нам этот хороший, моральный, вполне действенный, вполне дееспособный, эффективный способ и работы, и воспитания». Это, повторяю, сходится с мыслями Ф. Фукуямы о том, что работник становится не просто исполнителем, но участником хозяйствования, участником управления. Поэтому, если считать управление панацеей от всех бед и расширять управленческую элиту, в том числе в школе — это значит тащить все в прошлое.

И последнее — по содержанию выступления, но не по значимости, как говорят англичане. О Воспитателе. Закрепления воспитателя в коммуне А. С. Макаренко за отрядами не было, они работали, опираясь на силу

личного авторитета, а в рабочее дежурство работали вместе с отрядом под руководством командира отряда. Дзержинская коммуна — учреждение интернатного типа — пять лет работала вообще без штатных воспитателей, имея состав 400—500 человек, справляясь с учебными делами, сложнейшим бытом и производством. Возвращаясь к нашей действительности, мы по-иному можем отнестись к восстановлению должности классного руководителя, как очередной управленческой надстройке к детскому коллективу. Самое главное, все это расходится с новыми целями и задачами воспитания — какого человека мы хотим воспитать. Робота, послушного, батрака, профессионала и только? Или мы хотим воспитать человека, который в главной сфере своей деятельности — в работе, в труде — поднимется на совершенно новый уровень нравственного, духовного развития.

Приглашаем всех в Нижний Новгород 26—27 марта 2013 года на юбилейную конференцию, посвященную 125-летию А. С. Макаренко. К этой юбилейной дате завершится выпуск нового семитомного издания собрания его сочинений.

На пленарном заседании были представлены сообщения:

Аллагулова Артура Минехатовича, канд. пед. наук, доцента кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета «Генезис образовательной политики России во второй половине XIX — начале XX века».

Ефимовой Елены Алексеевны, канд. пед. наук, заведующей кабинетом хранения и обработки фондов Московского городского Дворца детского творчества «Институт игр и праздников (1921–1922 гг.)»,

Карякиной Полины Константиновны, ассистента кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых «Подходы к обучению детей с особыми нуждами в гуманистически ориентированных педагогических концепциях XX века»

Макарова Михаила Ивановича, канд. пед. наук, доцента кафедры социальной педагогики Московского государственного педагогического университета «Провиденциальная идея воспитания в истории отечественной педагогики»,

Мануйловой Екатерины Андреевны, ассистента кафедры педагогики и социальной работы Псковского государственного университета «Отчуждение детей от родителей как историко-педагогическая проблема»,

Морозова Андрея Геннадьевича, канд. ист. наук, старшего преподавателя Калужского филиала Московского государственного университета технологий и управления им. К. Г. Ра-зумовского «Педагогика свободы Константина Вентцеля»,

Овчинникова Анатолия Владимировича, д-ра пед. наук, профессора, заместителя директора по научной

работе Института теории и истории педагогики РАО, заведующего лабораторией истории отечественной педагогики ИТИП «Историография в историко-педагогических исследованиях»,

Поляковой Марии Александровны, канд. пед. наук, доцента, декана факультета дополнительного профессионального образования Института управления, бизнеса и технологий (г. Калуга) «Эразм Роттердамский»,

Слепенковой Евгении Александровны, канд. пед. наук, доцента кафедры общей педагогики Нижегородского педагогического университета им. К. Минина «Организация модульного и проектного обучения в педагогических вузах СССР в 20–30-е годы XX века»,

Уткина Анатолия Валерьевича, заместителя главного редактора «Историко-педагогического журнала», канд. пед. наук, доцента, проректора по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии «Презентация сайта «Историко-педагогического журнала»,

Щетининой Натальи Павловны, канд. пед. наук, доцента кафедры педагогики Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина «Д. Д. Дашков и развитие педагогического образования в Рязанском крае (60–70 гг. XIX века)».

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Р. И. Шендерова

ЛЮБИМЫЙ УЧИТЕЛЬ
ВИКТОР НИКОЛАЕВИЧ
СОРОКА-РОСИНСКИЙ
В 1948–1960 гг.*

УДК 74.03(2) СОРОКА-РОСИНСКИЙ В. Н.
ББК 371.4

Данный материал представляет собой отрывок из повести «Знаменитый универсант Виктор Николаевич Сорока-Росинский. Страницы жизни», написанной на основе личных воспоминаний о любимом учителе, друге и наставнике его ученицей послевоенных лет Р. И. Шендеровой. Автором впервые была составлена биография учителя на основе архивных материалов.

Ключевые слова: В. Н. Сорока-Росинский; педагогический опыт; уроки литературы и русского языка.

R. I. Shenderova

FAVORITE TEACHER VIKTOR NIKOLAYEVICH
SOROKA-ROSINSKY IN 1948–1960

This material is an excerpt from the short story “Famous universitarian Viktor Soroka-Rosinsky. Pages of Life”, written on the basis of personal memories of this beloved teacher, friend and mentor by his student of the post-war years R. I. Shenderova. This teacher’s biography is compiled by the author on the basis of archival material.

Keywords: V. N. Soroka-Rosinsky, pedagogical experience, Literature and Russian language lessons.

* Шендерова Р. И. Знаменитый универсант Виктор Николаевич Сорока-Росинский. Страницы жизни. СПб. : Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2010. 176 с., ил.

Он между нами жил...

А. С. Пушкин

С ранней юности и в течение всей жизни я бесконечно рассказывала о Викторе Николаевиче Сорока-Росинском родным, друзьям, однокурсникам, коллегам, просто знакомым — словом, всем, кто проявлял к этой теме хоть какой-то интерес.

В начале 1960-х я увидела в «Литературной газете» огромную — во всю страницу — статью «Знакомьтесь — Викниксор» с хорошо известным мне фотопортретом. Автор — Любовь Кабо — живо и убедительно писала о том, что имя «Викниксора» незаслуженно забыто, что он был выдающимся преподавателем русского языка, воспитателем и педагогом. Я ликовала! Нашелся журналист, для которого важны и дороги судьба и наследие этого человека. Немедленно отправила автору восторженное благодарственное письмо и несколько лично мне адресованных писем Виктора Николаевича (святая простота, но мне было всего двадцать пять лет), просила продолжать... Зря просила. Зря лишилась бесценных документов. Л. Кабо не ответила мне, не поблагодарила за подлинные письма...

Где-то в 1976-м или в 1977 году (точно не помню) я услышала по ленинградскому радио окончание передачи, авторы которой, обращаясь к слушателям, просили прислать свои воспоминания о В. Н. Сорока-Росинском, о том, каким он был в жизни.

Я тут же села и написала пять-шесть страниц рукописного текста — тех, что вылились прямо из сердца, отпечатала их на машинке и отослала.



Письмо дошло и вскоре было озвучено в эфире без малейших поправок и купюр. Его называли «Поэма об учителе».

Через некоторое время меня разыскала московская журналистка Татьяна Яковлева — корреспондент «Комсомольской правды». Я устроила ей встречу со своими одноклассниками, учениками Виктора Николаевича, теми, кто вместе со мной приходил к нему в гости в его крохотную комнатку на Садовой улице.

Потом я выступила с воспоминаниями об учителе в 1982 году на публичном праздновании столетия со дня его рождения, в организации и проведении которого огромную роль сыграла Валентина Андреевна Биличенко с ее неисчерпаемой энергией и страстным

желанием прервать незаслуженное замалчивание имени замечательного педагога-реформатора. Везде, где я выступала, я оставляла страницы своих воспоминаний каждому, кто меня об этом просил.

И вот 26 марта 2006 года, в субботу, в 17:00 Санкт-петербургский Пятый канал телевидения в проекте «Культурный слой» (автор Лев Лурье) посвятил В. Н. Сорока-Росинскому тридцать минут. Я застыла перед экраном, буквально не дыша из боязни что-то не расслышать, не увидеть. Так же внимали этой передаче и мои школьные подруги. И что же? Сам г-н Лурье, В. А. Биличенко, Е. О. Путилова и несколько других участников, которых я видела впервые, снова и снова говорили о легендарном Викниксоре, о событиях, связанных со школой имени Ф. М. Достоевского — Республикой ШКИД, для ее «президента» закончившей существование в 1925 году.

Но с того момента Виктор Николаевич прожил целых тридцать пять лет, и не просто прожил — он постоянно «творил, выдумывал, пробова!»! А по ходу передачи лишь бегло и неточно (смею судить) коснулись последних лет его жизни, а также объявили, что на юбилейном просмотре действительно превосходного фильма Г. Полоки по книге Л. Пантелеева и Г. Белых присутствовали бывшие воспитанники ШКИДы (их было всего двое — угрюмый Л. Пантелеев и приятный, общительный Вольфрам — Купа Купыч Гениальный) и даже не упомянули, что в зале сидели десять учениц Сорока-Росинского из его любимого 5—7-го «Д» класса 233-й

школы. Заключительные слова г-на Лурье звучали так: «И благодарная память о Викниксоре долго жила в сердцах его учеников».

Но мы-то — его *ученицы* послевоенных лет — живы! Мы помним и любим не литературного персонажа, не киногероя, мастерски сыгранного С. Юрским, а *нашего учителя*. И последние двенадцать лет его жизни, возможно, известны мне лучше, чем кому бы то ни было.

I

В сентябре 1948 года в 5 «Д» классе нашей школы в переулке Антоненко около двух недель не было уроков русского языка и литературы. Говорили, что не хватает учителей. И вот где-то во второй половине месяца в класс вошла завуч Ольга Родионовна Струговщикова, а за ней пожилой мужчина среднего роста, подтянутый, в темном френче с накладными карманами, с белым подворотничком, тщательно застегнутый, на носу пенсне с голубыми стеклами. Мы встали в знак приветствия. Ольга Родионовна сказала: «Это ваш учитель русского языка и литературы» — и вышла.

Звучным, красивым баритональным басом он представился: «Виктор Николаевич Сорока-Росинский». Тут же подошел к доске и написал свою фамилию, имя и отчество. Почерк был разборчивый, но некрасивый — буквы сжатые, длинные, никаких округлостей и завитков. Предупредил, что склоняется только вторая часть фамилии. Затем сделал перекличку, каждая из нас вставала, он внимательно ее осматривал и говорил: «Садись». Потом предложил нам диктант (ни-

когда не говорил «диктовка», всегда — «диктант»), собрал листочки (по его просьбе каждая вынула из чистой тетради развернутый лист) и ушел. На следующий день он вернул нам наши работы. Результаты самые плачевные: ни одной пятерки, три или четыре четверки, около десяти троек, остальные — двойки и несколько единиц. Мы были поражены, уничтожены. Я горько рыдала над своей тройкой.

Виктор Николаевич быстро успокоил нас, сказав, что эти оценки в журнал не поставит. Все должны дома сделать под диктантом работу над ошибками: три раза правильно написать слово, в котором была ошибка, безударную гласную проверить ударной в однокоренном слове, нечеткие согласные проверить четкими, в каждом слове выделить приставку, корень, суффикс, окончание. Он объяснял просто, доходчиво, с яркими примерами. Снова дал диктант на десять минут — смысловое продолжение вчерашнего. Сказал, что, выполняя домашнюю работу, можно спросить то, что непонятно, у подруги, у родителей, заглянуть в словарь. На следующий день (третий урок Виктора Николаевича) учитель продиктовал смысловое окончание диктанта, забрал наши листочки и попрощался. Надолго. Как потом выяснилось, заболел.

Мы ждали его каждый день. Волновались. Он был словно из какого-то другого мира — необычного, значительного; мы как-то сразу почувствовали, что он не похож на других учителей. Наконец наступил день, когда открылась дверь и Виктор Николаевич вошел в класс. В едином

порыве мы встали из-за парт и начали бурно аплодировать. Чуть дрогнувшим голосом он сказал: «Садитесь. Продолжим урок».

* * *

Он учил нас русскому языку по своей системе. Мы не знали учебников, ни разу не выполнили ни одного упражнения. У нас были придуманные учителем таблицы, считалки, «запоминалки». Каждый урок русского языка заканчивался небольшим диктантом — связным текстом, буквально «нафаршированным» (его выражение) трудными словами. Этот диктант мы уносили с собой, могли свериться друг с другом. А дома надо было найти заданное количество слов на изучавшееся в классе правило в литературном произведении, которым мы занимались на уроке литературы.

Каждый день — новое правило. В субботу — диктант на целый урок, окончание текста, который мы писали пять дней подряд. Сначала Виктор Николаевич читал каждое предложение два раза, и мы записывали. Затем методика изменилась: он читал предложение только один раз, а второй раз его по памяти повторяла назначенная для этого ученица. Мы должны были разобрать каждое слово (карандашом выделить приставку, корень, суффикс и окончание). Наконец учитель собирал наши работы, предварительно прочитав весь текст. Когда к орфографии прибавилась пунктуация, во время диктанта мы не только разбирали каждое слово, но и делали разбор по членам предложения, маркируя особыми значками подлежащее, сказуемое, прямое и косвенное дополнение, обстоятельство и т. д.

В понедельник Виктор Николаевич выставлял отдельные оценки за работу над ошибками, за маленькие диктанты, которые мы уносили домой, за домашние задания по текущей классной работе и, наконец, за контрольный субботний диктант. По итогам этой проверки, а также по результатам работы во время уроков, по количеству запоминаемых слов (в длинном предложении, которое нужно было максимально точно воспроизвести, восприняв на слух с одного раза) списочный состав класса располагался в особой толстой тетрадке. Учитель торжественно оглашал, кто из нас на каком месте. Не стану скрывать, что в течение трех лет первое место неизменно принадлежало мне, зато со второго места по последнее (тридцать шестое) происходили большие подвиги. А в школьный журнал Виктор Николаевич заносил только итоговые оценки, те, которые считал нужным внести.

Скоро выяснилось, что человек десять-двенадцать хорошо владеют грамматикой и примерно столько же учениц не владеют ею вовсе. Остальные — посередине. Тогда учитель распорядился, чтобы все хорошие ученицы — «ведущие» сидели с самыми слабыми — «ведомыми». Моей напарницей на три года стала флегматичная Люся Г. — абсолютная чемпионка класса по двойкам и единицам. Каждый день «сильные» проверяли работу «слабых», объясняли правила, помогали в работе над ошибками (последней уделялось особенное внимание).

По ходу обучения домашние задания усложнялись. Теперь в литературном тексте надо было найти нужное

количество предложений, содержащих причастные и деепричастные обороты, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, приложения, прямую речь и т. п. Таким образом, литература и русский язык стали для нас неразрывным целым. Все, что мы изучали по литературе, приходилось читать от начала и до конца, а иногда и не один раз — иначе задания было не выполнить.

Знания, которые давал Виктор Николаевич, и требования, предъявляемые к нам, видимо, были, в два-три раза выше обычного уровня. Когда присылали диктанты из РОНО и ГОРОНО, в нашем классе оказывалось не менее двадцати пятюрок, около десяти четверок, не более пяти троек и никогда ни одной двойки. Ошеломленные коллеги-учителя, инспекторы и руководство школы присутствовали на диктантах, сами отбирали и проверяли наши работы. Результаты были блестящими, неслыханными, но за ними стоял ежедневный упорный труд учителя и целого класса. И хотя, конечно, не все девочки были одинаково добросовестны, даже нерадивым в какой-то мере передавалась увлеченность Виктора Николаевича, а к тому же сказывались постоянный контроль и помощь со стороны сильных учениц.

* * *

А какими интересными стали для нас уроки литературы! Знакомство с русским фольклором мы начали с картины В. М. Васнецова «Богатыри». Учитель принес на урок репродукцию, мы рассматривали ее, а он задавал множество вопросов, заставляя вдумываться в каждую деталь. Какое

изображено время года? Какое настроение господствует в картине? Кто из богатырей самый главный? Почему? К какому сословию принадлежит главный богатырь? Кто справа от него? А он из какого сословия?.. Ну, и так далее. Иногда ответ находился быстро, а иногда мы искали его подолгу.

И сегодня, почти через шестьдесят лет, я помню, как мы сошлись на том, что дело происходит в средней холмистой полосе, это не юг (растут елочки), в конце лета или осенью (трава пожелтела). День ветреный (гривы и хвосты коней растрепаны). Главный богатырь Илья Муромец и Добрыня Никитич вглядываются вправо, а Алеша Попович словно прислушивается. Видимо, что-то «неладно», справа грозит опасность.

Илья Муромец — крестьянский сын, у него нет отчества, он из-под Муромца. На Илье — кольчуга и шлем, в руке щит. Копье и тяжелая палица — привычное оружие ближнего боя. Значит, Илья не боится встретиться с врагом лицом к лицу... А Добрыня Никитич — дворянский сын, имеет отчество. А Алеша из поповских детей — Попович. Он хитер, взгляд его выдает. Шлем у Алеши с длинным подшлемником, надежно защищает шею. Оружие этого богатыря — лук и колчан со стрелами — говорит о том, что Попович ближнего боя не любит. Тут же на уроке узнаем, что А. П. Бородин написал знаменитую «Богатырскую симфонию».

Позднее Виктор Николаевич, который был удивительным декламатором, начал учить нас читать стихи

и прозу. Сначала рассказывал, кто, когда и при каких обстоятельствах написал то или иное стихотворение, поэму, сказку, повесть (до романов в пятом-седьмом классе дело не доходило). Затем читал сам. Я и сегодня помню, как он читал! Весь класс слушал, затаив дыхание. Далее учитель «давал разметку» стихам, усиливая самое главное.

Это было похоже на спектакль. Мало-помалу «театр одного актера» превратился в слаженную труппу. Хочу особенно отметить, как восхитительно Элла Эшпель читала «Выхожу один я на дорогу...». Прелестная девочка, слегка раскачиваясь и полуприкрыв длинными ресницами свои зеленые глаза, она медленно выговаривала слова. Какой кремнистый путь виделся ей?.. Не припомню, чтобы кто-либо из известных артистов декламировал эти стихи лучше, чем наша Элла.

Самым лучшим чтением было поручено разучить поэму «Медный всадник» (мы даже готовились выступать с ней по радио, но что-то сорвалось). Я начинала: «На берегу пустынных волн стоял он, дум великих полн...». Однажды так вдохновенно прочла свой отрывок (до слов «и запируем на просторе»), что Виктор Николаевич, взволнованный, сказал: «Молодец, Рива! Была бы ты мальчик, я обнял бы тебя и поцеловал». Элла Эшпель продолжала: «Прошло сто лет, и юный град...», затем читала Арина Леонтьева: «Люблю тебя, Петра творенье...». Ее сменяла Лиза Соколова: «Люблю зимы твоей жестокой...». Заканчивала вступление Нина Фомина: «Красуйся, град Петров,

и стой неколебимо, как Россия...».

Учитель всегда обращал внимание класса на неброские детали, из которых складывается характеристика героев. Вот, например, первое знакомство с Евгением:

...О чем же думал он? о том,
Что был он беден, что трудом
Он должен был себе доставить
И независимость и честь,
Что мог бы Бог ему прибавить
Ума и денег...

Только очень неглупый человек станет просить у Бога ума. Глупец своим умом всегда доволен.

Для декламации «Медного всадника» у нас был и второй состав — еще несколько девочек, читавших, может быть, чуточку хуже, а может быть, просто иначе. Виктор Николаевич считал, что голос одного чтеца не должен звучать слишком долго, чтобы не утомить слушателей. Он любил команду, а не отдельных актеров, хотя индивидуальность исполнения и поощрял. Так, с одной стороны, он всеми способами развивал в каждой из нас зачатки таланта, а с другой — не позволял слишком «высовываться».

В пятом классе Виктор Николаевич еще не был нашим классным руководителем. Эту должность занимала преподавательница естествознания Тамара Петровна Т., всецело соответствовавшая духу той тяжелой эпохи, в которую нам довелось жить.

Однажды Тамара Петровна поручила мне — председателю совета отряда — заносить в специальную тетрадь все устные и письменные замечания, которые получали на уроках и переменах мои одноклассники. Виктор

Николаевич очень скоро узнал об этой инициативе, тихонько отвел меня в какой-то уголок и очень по-доброму посоветовал *никогда ничего подобного не писать*. Пользуясь привычной для нас терминологией, он объяснил, что такие записи — прямое доношение, что мне пытаются навязать роль «жандарма» и «агента охранки», а еще — что подобная деятельность крайне неблагородна. Он был явно обеспокоен. Я, конечно, обещала ему поступать так, как он сказал, и никогда не нарушила обещания.

* * *

В одно из воскресений Виктор Николаевич провел с нами первую экскурсию по городу. Она длилась не менее шести часов, а осмотрели мы лишь Исаакиевскую площадь и площадь Декабристов, бывшую Сенатскую. Учитель подробно рассказывал о каждой мелочи, об особенностях фасада каждого здания, его колонн, фронтонов, окон, дверей, балконов; сообщил, что в каждом здании было прежде, что размещается теперь. Кстати, Александровский сад, несмотря на все его очарование, по мнению Виктора Николаевича, был разбит «не на месте», так как он скрывает дивную архитектуру Адмиралтейства, оставляя для обозрения лишь центральную часть. С такой оценкой местоположения сада я никогда больше не сталкивалась.

В другой раз мы столь же внимательно знакомились с Дворцовой площадью, потом — с Петропавловской крепостью, Летним садом, Невским проспектом. Сенат и Синод, арку

Главного штаба, улицу Зодчего Росси и Александринский театр учитель выделял особо — это, по его словам, неповторимый истинно петербургский стиль ампира. Виктор Николаевич постоянно обращал наше внимание на его красоту и своеобразие.

Летом мы часто бывали «на островах» (так он называл ЦПКиО имени Кирова) и в Пушкине. Учитель очень любил эти места. И всюду он читал нам стихи... Ах, как я слушала! Слово боялась пропустить. Моя любовь к родному городу была сформирована пережитой в нем войной и Виктором Николаевичем. Он обращался с нами, как со взрослыми. Никаких скидок на возраст и на трудное детство. А нам было всего по двенадцать-тринадцать лет.

В 1948/1949 учебном году Виктор Николаевич преподавал в трех классах нашей школы — в двух седьмых (выпускных) и одном пятом (нашем). Он неоднократно говорил мне, что с тогдашними семиклассниками у него были обычные прозаические отношения, а душевная близость — только с нами. Впоследствии он рассказывал мне, что одним из самых прекрасных моментов его жизни был тот, когда наш 5-й «Д» приветствовал аплодисментами его возвращение после болезни. Аплодисменты после одной неполной недели совместной работы (всего три урока)! С 1949-го по 1951 год он оставался нашим классным руководителем и преподавал еще в двух классах, где ученицы были на год младше. И опять — там он был просто превосходным педагогом, а с нашим классом длился «роман».

Влияние, впечатление, производимое на нас учителем, было безмерным...

* * *

В шестом классе он предложил нам весьма наглядную и яркую форму соревнования. В классе три колонки парт, каждая колонка — звено, у каждого звена — «свое» окно. Мы старательно озеленяли их. Складывали наши копейки и покупали в магазине цветы; кто мог, приносил из дома. Чье окно красивее?

Раз в неделю на специальную доску вывешивалась «рапортничка» — лист бумаги с фамилиями и оценками каждой ученицы. Но оценки выставлялись не цифрами, а цветными кружками: красный — 5, синий — 4, зеленый — 3, коричневый — 2, черный — 1. В конце недели подводились итоги. Лучшее звено ставило на свое окно «переходящий цветок» — очень красивую бегонию, которую Виктор Николаевич купил сам. Скоро выяснилось, что из-за моих вечных пятерок мое звено почти всегда побеждало. «Неладно!» — сказал учитель и предложил мои красные кружки выставлять, но не учитывать. Признаюсь, мне было обидно. Но любить Виктора Николаевича я не перестала ни на миг.

Кстати, моя «ведомая» Люся Г. диктанты из РОНО теперь регулярно писала на тройку, а раза два получила четверку. Была у меня и еще подопечная — Вера Ф. С ней я занималась у нее дома после уроков в течение одной четверти в шестом классе. Однажды я, как обычно, пришла к Вере, отзанималась положенное время и собралась домой. В этот момент в комнату вошла ее мать, поблагодарила меня и сказала,

что больше уроков не нужно: у Веры появилась «твердая тройка». Подала мне бумажку — двадцать пять рублей, мой первый в жизни заработок! На эти деньги вся наша семья могла прожить целый день. Домой я не шла, а летела. Мама и бабушка не поскупились на похвалы, но все-таки то, что я взяла эти деньги, как-то меня смущало, и я поделилась своими сомнениями с учителем. Он успокоил: зарабатывать уроками — давняя гимназическая практика, а родители Веры как раз просили найти для нее хорошего репетитора.

Виктор Николаевич побывал в семье каждой из нас, лично разузнал, кто, в каких условиях и с кем живет. Самым бедным помогал как мог — устраивал на бесплатное питание, давал немного денег на еду из собственных скудных средств. И все делалось тайно, «чтобы правая рука не знала, что делает левая». Об этих посещениях, помощи и подарках мы узнали друг от друга только много лет спустя, когда его уже не было в живых.

Когда он впервые пришел в мой дом, был день моего рождения. Он со всеми познакомился, особенно почтительно беседовал с бабушкой Василисой Егоровной (чувствовалось, как ему понравилась бабушка и ее имя), нашел приветливые слова для каждого в отдельности, вручил мне «королевский подарок» — отрез коричневой материи на форменное платье, посидел за скромным праздничным столом не более двадцати минут и, попрощавшись, ушел. Мой дядя сразу сказал мне: «Ривочка, тебе необычайно повезло. У тебя необыкновенный, редкий, превосходный учитель!»

* * *

Когда я думаю о Викторе Николаевиче, в памяти открываются бесчисленные шлюзы, воспоминания буквально захлестывают меня... Большой знаток и любитель Русского музея, он неоднократно приводил нас и туда. Экскурсии вел сам. Да и вряд ли какой-нибудь экскурсовод мог бы сравниться с ним в наших глазах. Каждая экскурсия была точно и тонко выстроена, длилась 2—2,5 часа — как раз столько, сколько нужно для детального и неумолимого осмотра.

Помню, что из жанровых картин меня сильно взволновало «Сватовство майора» П. Федотова. С присущей ему склонностью к анализу учитель рассказывал: зажиточная купеческая семья готова породниться с прощельгой в офицерском мундире (дворянин!), пьяницей («посмотрите на его нос и мешки под глазами») и, разумеется, игроком. Невесте и лестно, и тревожно. Она, конечно, мечтает о нежных чувствах, но вряд ли ее мечты сбудутся. Много женщин, перешептываний, пересудов. На переднем плане кошечка намывает гостей, на заднем — сам хозяин этого женского царства. Он в благодушном настроении, но отнюдь не прост! Еще как он-то решит?..

Конечно, мы рассматривали и великолепные картины наших академиков, но большая их часть — на религиозные сюжеты. Нам следовало обратить внимание на цвет, свет, форму, точность рисунка, выверенность поз. О ситуации — ни слова.

Бывали и походы в театр. Сначала Виктор Николаевич на свои деньги

покупал билетов двадцать пять, потом раздавал тем из нас, кому родители давали деньги на билет. Кто не мог, деньги не возвращал, а проходило человек тридцать — в толпе всех не пересчитаешь. А брал он обычно логи, так как там можно было притиснуться друг к другу, на два стула сядут трое, никто и не заметит. Первый поход был в Новый театр (теперь — имени Ленсовета) на «Доходное место» А. Н. Островского. Накануне учитель выразительно прочел нам всю пьесу. Некоторые возмутились: зачем смотреть, если знаешь содержание? Он объяснил, что знание сюжета не мешает, а помогает смотреть спектакль, так как основное внимание зритель уделяет режиссуре и актерским работам.

Когда, возвращаясь с открытия стадиона имени Кирова в Приморском парке Победы, мы штурмом брали трамвай, двое ловких молодых вытаскивали у Виктора Николаевича из специального кармашка серебряные часы-луковицу. Учитель сказал мне, что одного из них ему удалось задержать и обыскать. «Я умею это делать, — прибавил он в ответ на мой удивленный взгляд, — но, видимо, воришка передал часы своему поделнику, а тот немедленно скрылся... Понимаешь, Рива, эти часы отец подарил мне, когда я уезжал из родительского дома в Петербург. Было это в 1901 году. Часы шли идеально — недорогие, но швейцарские. Я сумел сберечь их в самые трудные, самые голодные годы Гражданской и Великой Отечественной войн. Никогда не расставался. А этим прохвостам они нужны даже не на хлеб, а на водку...»

После этого случая он купил себе простые наручные часы на ремешке и сменил френч с оскверненным и обогранным кармашком для часов на черный костюм-тройку.

Виктор Николаевич договорился с работниками кинозала Дома культуры связи о том, что по воскресеньям перед началом двенадцатичасового фильма несколько девочек из класса будут декламировать стихи, а за это их и еще человек десять будут бесплатно пускать в кино. Все так и было — мы старательно читали стихи, а потом стайкой рассаживались на приставные места.

В те годы стало появляться цветное кино. Была выпущена целая серия картин о выдающихся исторических личностях — дилогия «Адмирал Ушаков» и «Корабли штурмуют бастионы», «Николай Пирогов», «Мичурин», «Композитор Глинка», «Мусоргский». Каждый из этих фильмов тогда производил на меня сильное впечатление. А как же! Главный герой — герой! Он борец, созидатель, вынужден всего добиваться своим умом, трудом и талантом... Мне кажется, нашему наставнику эти фильмы тоже нравились. Герои его волновали. Он говорил нам, что надо «делать жизнь» именно с таких людей. Только после просмотра фильма «Педагогическая поэма» по книге А. С. Макаренко был очень задумчив, хотя ни словом тогда не обмолвился о злой роли Антона Семеновича в своей собственной судьбе.

Всем классом смотрели «Падение Берлина» с Геловани в роли Сталина. Фильм не обсуждали. Просто культпоход, внеклассная работа воспитателя. Потом — «Кубанских казаков». Учитель

выбрал для обсуждения одну сюжетную линию — трудный путь главных героев друг к другу. А нам — глупым девчонкам — герои казались старыми: ей около сорока, а ему где-то под пятьдесят. Какая же любовь в таком возрасте?! «Нет девочки, вы не правы, — улыбаясь, возражал Виктор Николаевич. — «Любови все возрасты покорны». Александр Сергеевич знал, что писал». Учитель был совершенно очарован песнями на музыку Дунаевского: «Эти песни немедленно подхватил народ. Их поют буквально повсюду. Что может быть большей наградой автору, чем народное признание!»

* * *

На уроках литературы мы никогда ничего не «проходили». Мы жили жизнью литературных персонажей, сочувствовали, сопереживали, страдали им (даже отрицательным). Пьесы читали по ролям, работал весь класс.

Три неудачных ответа — точка в нижней части клеточки напротив фамилии. Три точки внизу — двойка в журнале. Три хороших ответа — точка в центре клетки; три точки в центре — четверка в журнале. Три отличных ответа — точка в верхнем углу клетки, три точки — пятерка. А тройка — из комбинации точек, поставленных в разных местах. Длинных ответов Виктор Николаевич не поощрял. По ходу урока (как по русскому языку, так и по литературе) он успевал опросить практически каждую ученицу. В результате в течение недели все получали по несколько оценок. Нам некогда было болтать и пересмеиваться, мы были постоянно заняты.

Он требовал от нас подтянутости, опрятности, четкости в мыслях и формулировках, краткости в изложениях и сочинениях. Больше того, уделял внимание внешности каждой ученицы: аккуратно заплетенные косы, выглаженные банты, белые воротнички, наглаженные передники (это уже в 1950—1951 годах, когда ввели обязательную форму — коричневое платье с черным передником в обычные дни, то же платье с белым передником и белыми лентами в косах — в праздничные). Вычищенная обувь, развернутые плечи (не горбиться!), втянутый живот.

Учитель не только осматривал, но буквально обнюхивал нас (нет ли дурного запаха изо рта, от немытого тела, от несвежего белья). Если что-то замечал, делал замечание, но так, что никто из окружающих даже не догадывался. А мне о том, что обнюхивал, рассказал лишь много лет спустя.

Был требователен к речи — она должна быть негромкой, но предельно четкой (никакой «каши во рту»). Говорить надо, глядя на собеседника, ни в коем случае не отворачиваясь от него. Писать на доске — обязательно выше головы, тогда сидящие в классе сумеют прочесть написанное. Отвечать — повернувшись к классу на три четверти, а на одну четверть — к доске, чтобы видеть, что сама написала. Писать в тетради — разборчиво и сжатым почерком, чтобы на строке можно было уместить не менее семи-девяти слов. Он терпеть не мог размашистого почерка, уверял, что такой почерк свидетельствует о размашистости характера. А это плохо, так как задевает окружающих. В «Вишневом

саде» кто-то говорит Лопахину: «Не размахивайте руками». Виктор Николаевич уделял особое внимание этой реплике...

Шли последние годы жизни корифея, «великого кормчего». В школьной программе было стихотворение Исаковского со знаменитыми строчками: «Мы так вам верили, товарищ Сталин, как, может быть, не верили себе». В этом месте торжественный голос учителя дрогнул (я отлично помню), здесь было что-то глубоко затаенное.

II

Думаю, пора рассказать об отношениях Виктора Николаевича с педагогическим коллективом. Насколько я могла заметить, большинство коллег молчаливо (или не очень) ненавидело его за яркость, необычность, собственную методику обучения и блестящие результаты этой методики, за любовь и уважение, которые к нему испытывали ученики с первых дней знакомства. По-настоящему его поддерживала только Ольга Родионовна Струговщикова, преподававшая нам историю Древнего мира. К счастью, как я уже говорила, она была завучем начальных и средних классов — лицом официальным. Однажды, когда я и еще несколько одноклассниц небольшой группой стояли рядом с нею на перемене, Ольга Родионовна доверительно рассказала нам, что Виктор Николаевич — необычный учитель, о нем и его школе 1920-х годов написана книга, в наши дни запрещенная и изъятая из всех библиотек.

Кое-кто (например, Валентина Васильевна Бабенко и Игорь Александрович Родионов — оба ма-

тематики) тайно симпатизировал Виктору Николаевичу. Но директор школы Анна Ивановна Тимофеева, учительница истории Мария Федоровна Шпакова («Марфа», как мы ее называли) и многие другие были бы рады сжить его со свету.

Еще в пятом классе нам как-то удалось узнать, что 26 ноября у Виктора Николаевича день рождения, и мы решили что-нибудь ему подарить. Собрали какие-то деньги — попросили у родителей, сэкономили на завтраках и других личных нуждах и купили красивый фотоальбом в черном бархатном переплете. Арина Леонтьева своим идеальным почерком сделала дарственную надпись. Я от лица всего класса поднесла подарок перед началом урока. Виктор Николаевич был очень тронут.

Конечно, в школе об этом узнали. Марфа вскоре остановила меня на перемене и спросила: «Шендерова, правда ли, что ваш класс поздравил Сорока-Росинского? Кто вас научил?» (Марфа не признавала имен, только фамилии.) Я ответила, что никто не учил, что мы сами так решили. «Ну, что ж, — сказала Марфа, — в следующий раз подарите вашему Сорока-Росинскому хоть шляпу с пером!» Я, глубоко изумленная, молча на нее смотрела.

Несмотря на неодобрение других учителей, и в следующие годы наш класс делал Виктору Николаевичу подарки. Мы очень старались, деньги копили исподволь, подарки были красивые и нужные — вместительный портфель, тонкий стакан в ажурном подстаканнике. Думаю, и учитель и

класс были одинаково счастливы.

Часто приходилось слышать от других учителей: «Ох, уж этот ваш Сорока-Росинский!» Сам Виктор Николаевич, естественно, ничего нам не рассказывал. Слава богу, открыто против него никто выступать не решился. А мелкие, хотя и болезненные уколы — что тут поделаешь... Позже я узнала, что в его жизни были конфликты и посерьезней. Но об этом позже.

Однажды праздновали какой-то юбилей Маяковского. Нужно было что-то «дать». Учитель обещал «дать», но отозвал меня и сказал, что на торжестве его не будет и мне предстоит самостоятельно составить композицию из стихов Пушкина и придумать «мостик», связывающий судьбы и творчество двух поэтов. Ведь Маяковский же написал, обращаясь к Пушкину: «После смерти нам стоять почти что рядом...»

Я все продумала. Отобрала подходящие стихи, каждое стихотворение поручила той однокласснице, которая хорошо его читала, себе взяла «Памятник». Придумала и вводную прозаическую часть. Ничего не записывала, все держала в уме. Выступление прошло успешно, и моя прозаическая часть («мостик») произвела впечатление. Зрители бурно аплодировали, а по окончании торжества Марфа и директриса буквально пытали меня, чтобы добиться признания, сколько времени я заучивала этот текст, составленный, по их твердому убеждению, Сорока-Росинским. Когда я сказала, что текст придумала сама, вовсе его не записывала, а

Виктор Николаевич ничего не проверял, они мне абсолютно не поверили.

Учитель вообще регулярно давал мне различные поручения и, когда я успешно с ними справлялась, хвалил и даже называл своей «правой рукой». Но при этом на уроках мне доставалось замечаний больше, чем любой другой девочке, — за каждые два-три слова, сказанные шепотом соседке, да мало ли за что еще... Мне постоянно говорилось, что у меня не должно возникать «головокружения от успехов». Название этой работы вождя, посвященной, как я выяснила впоследствии, анализу колхозного строительства, почему-то было очень в ходу и использовалось по самым разным поводам.

Когда меня выбрали председателем совета дружины, Виктор Николаевич был явно недоволен. Я должна была безраздельно принадлежать своему классу. К слову, его не особенно радовало то, что я была «круглой» отличницей. Он считал, что у человека должны быть склонности либо к гуманитарным, либо к точным, либо к естественным наукам. Вот в области склонностей — успехи в учебе. А со мной какой-то непорядок.

Несмотря на свои обширные познания в детской психологии, он, кажется, не догадывался о том, какой груз лежал у меня на душе. С того дня, когда он впервые вошел в класс, школа разделилась для меня на две неравные части. Одна — светлая, яркая, где все время было заполнено какими-то чрезвычайно важными делами, — это мой учитель и все, что с ним связано. Другая казалась мне (или была?) — темной, угрюмой, отвратительной!

В этой другой части были неплохие, а может быть, и хорошие педагоги, интересные предметы. Но, тем не менее, эта половина школьной жизни стала для меня невыносимой, нестерпимой — а терпеть все-таки приходилось.

Виктор Николаевич уделял много внимания ученицам с особенно острыми семейными проблемами. Например, он всячески развивал таланты Нины Ф., при любой возможности ободрял ее, часто хвалил (по-моему, даже слишком часто), внушал ей веру в себя и свои успехи. А позже рассказал мне, что у Нины был отчим, который притеснял, унижал ее. Мать, родившая второго ребенка от второго мужа, была полностью под его влиянием, превратила дочь в няньку и уборщицу, не интересовалась ее школьными делами. Нина жила в холодном, неродном доме, всем чужая, второсортная. Поэтому вера в себя была нужна ей как воздух.

Много лет спустя я узнала, что учитель постоянно опекал (по его выражению «подкармливал») еще нескольких моих одноклассниц, которым жилось неблагополучно (сильно пьющие отцы и отчимы при хорошо знакомой нам всем бедности и тесноте). Когда мне было уже за тридцать, я случайно встретилась с одной из них — Ларисой А. Она работала продавщицей в гастрономе, обслужила меня вне очереди и сказала, что очень благодарна Виктору Николаевичу.

От Ларисы я узнала, что самые слабые в учебе, вынужденные пойти в ремесленное училище после семилетней школы, получили рабочие профессии, дружат между собой, нередко

собираются и тепло вспоминают и учителя, и нас, «ведущих» — хороших учениц, которые им помогали. Хотя в школе между «ведомыми» и «ведущими» дружбы не было.

* * *

Так получилось, что я — обязательный участник, а нередко и руководитель любого дела, касающегося жизни класса, — стала объектом раздражения и, мягко говоря, неприязни некоторых из одноклассниц. Мне и в голову не приходило, что за каждым моим шагом, словом, жестом, взглядом пристально и недоброжелательно наблюдают. Например, Оля Э., как выяснилось, вела дневник, в который скрупулезно заносила все мои «грехи».

Однажды на каком-то второстепенном уроке, а может быть, на перемене, сидевшая за мной очень хорошая, скромная Люся Соловьева зачем-то расплела и снова заплела мои вполне приличные косы. Вскоре меня обступили со всех сторон и стали осыпать упреками: я, дескать, «важная персона», я «точно королева», у меня «своя камеристка», и тут появился дневник, выдержки из которого Оля Э. выразительно и злобно зачитала.

Бедная Люся просто не знала, что делать. Она пыталась объяснить, что я не только не заставляла, но никогда не просила ее ни о каких услугах. Стоял дикий гам. В лицо мне летели ужасные обвинения и оскорбления. Прозвучало слово «жидовка». И тогда я в отчаянии ударила Олю по щеке. Воцарилась тишина. Оля зарыдала и в тот же день пожаловалась Виктору Николаевичу. Он не стал слушать моих объяснений и сурово осудил мой

поступок перед всем классом. Сказал, что такое «позволяли себе только фельдфебели». Я даже заболела с горя на несколько дней. Потом все более-менее утихло. Спустя пятнадцать лет мы встретились с Олей в трамвае и говорили исключительно дружелюбно.

И все-таки, несмотря на особую строгость, Виктор Николаевич любил меня, доверял, заботился обо мне. Как-то в шестом классе, после уроков, оставшись со мной с глазу на глаз, он сказал: «Знаешь, Рива, я должен тебя предупредить: тебе достались очень неудобные для нашей жизни имя и фамилия. Ну, фамилию сменишь, когда выйдешь замуж. А имя во что бы то ни стало постарайся сменить в момент получения паспорта». Я ответила, что меня крестили Ириной. Учитель обрадовался: «Будем звать тебя Риной. Пусть все привыкнут». И со следующего дня начал так меня называть, а за ним — и другие. Правда, из этой затеи все равно ничего не вышло. Когда настало время получать паспорт (в конце декабря 1952 года, в девятом классе), начальник паспортного стола категорически мне отказал. К более высокому начальству я обратиться не решилась.

В седьмом классе Виктор Николаевич снова пришел ко мне в гости в день моего рождения, подарил две хрустальные вазочки-салатницы и серебряную позолоченную чайную ложечку, украшенную червленым узором. На ложечке была маленькая этикетка из ювелирного магазина. Учитель посоветовал ложечкой пока не пользоваться, этикетку не снимать. По его словам, эта вещь может помочь «в минуту жизни трудную». Теперь эта

ложечка — драгоценный сувенир моей семьи. Как и в первое посещение, он был исключительно любезен, нашел добрые слова для каждого из присутствующих, посидел не более двадцати минут и попрощался. И снова очаровал всех благородством манер, простотой и доброжелательностью.

Когда в шестнадцать лет у меня выявили подростковый туберкулез, Виктор Николаевич, уже не преподававший в нашем классе, как-то узнал об этом, был очень взволнован и дал мне двести рублей (1952 год) на фрукты. В семнадцать лет, за сутки до первого выпускного экзамена, я попала на операционный стол с прободной язвой двенадцатиперстной кишки. И опять он дал мне денег на хорошее легкое питание после операции. А к выпускному вечеру подарил целых четыреста рублей на туфли.

В седьмом классе я вдруг решила, что пойду учиться на машинистку-стенографистку, овладею профессией и скоро смогу зарабатывать, помогать семье. Поделилась своими планами с учителем (даже мама ничего не знала). Внимательно выслушав меня, Виктор Николаевич сказал: «Не делай глупостей. С твоими способностями ты обязана кончить среднюю школу, а затем — твоё место в университете. Кому же там учиться, если не тебе?» Больше о курсах стенографии и машинописи я не помышляла.

Вышел Указ Верховного Совета СССР о награждении учителей за многолетнюю самоотверженную работу орденами Ленина и Трудового Красного знамени. Помню, что в школе эти награды получили две-три

учительницы, седые, благообразные и абсолютно никакие. Мы побежали к Ольге Родионовне узнать, почему не награжден наш любимый учитель. Ведь ему уже за шестьдесят пять лет. Он так много и интересно работает, так много знает, все свое время отдает нам! Ольга Родионовна, глядя куда-то вдаль, ответила, что Сорока-Росинский много лет преподавал в институте, а те учительницы — всегда в школе... На торжественном собрании все возносили награжденных. Виктор Николаевич сидел прямо, молча. За всю жизнь он не получил от советской власти ни одной награды.

* * *

Но вот подошел к концу седьмой класс. Мы хорошо сдали экзамены и закончили неполную среднюю школу. На праздничном собрании всех выпускниц, где нам вручали аттестаты, Виктор Николаевич произнес почувствовавшую речь, заканчивавшуюся словами: «Всегда и везде пойте своим голосом, пусть он негромкий, незвучный, но обязательно свой».

Виктор Николаевич больше не мой учитель. Он взял себе три пятых класса. Потом он говорил мне, что двенадцать-четырнадцать лет — самый лучший возраст, из девочек можно «лепить» характеры, как фигурки из воска. После четырнадцати девчонки начинают «невеститься», их головы забиты другим, с такими неинтересно. С 1949 года он работал еще и в методическом кабинете.

Итак, я уже в восьмом классе той же 233-й школы (школа была растущей, и на протяжении четырех лет с

1951-го по 1954 год мы были старшими: семиклассницами, восьмиклассницами, девятиклассницами и наконец — первым выпуском десятиклассниц). Два параллельных класса с французским языком слили в один, учениц Виктора Николаевича в нем было всего двенадцать (из тридцати шести). Многих девочек с вполне приличными оценками перевели в другую школу, самые сильные из «ведомых» пошли в техникумы, все остальные — в ремесленные училища. В своем 8 «Б» мы, ученицы Сорока-Росинского, держались особняком. Нас побаивался наш классный руководитель, преподаватель русского языка и литературы Самуил Абелевич.

Чтобы как-то заполнить пустоту в душе, я пошла в школьный кабинет Эрмитажа изучать историю искусства Европы, начала петь в хоре при Доме учителя в Юсуповском дворце. Но вот однажды на перемене Виктор Николаевич подозвал меня и сообщил, что у него большая радость — он наконец-то получил отдельную комнату, пусть совсем крохотную, всего восемь квадратных метров, в коммунальной квартире на Садовой (дом 86, квартира 4 — легко запомнить: 8, 6, 4). Он пригласил меня и еще по моему выбору четыре-пять моих подруг на новоселье. Я выбрала Арину Леонтьеву, Галю Григорьеву, Таню Троянker, Риту Тимофееву. Вместе со мной — пятеро.

Ах, какой это был праздник! Как красиво и вкусно он нас угощал: сначала немного рыбы, затем ветчина с зеленым горошком и маслинами, на десерт — рокофор. И вина в различных

стопках, стопочках, рюмках разного калибра. Стопки и рюмки — хрустальные, стопочки — серебряные, маленькие. Из них в начале застолья пили херес и мадеру (буквально по одному глоточку, но, подержав во рту, чтобы хорошо распробовать), потом из рюмок побольше под ветчину — грузинские вина. Их понемногу отхлебывали, предварительно нюхали, взбалтывали и снова нюхали, потом пили маленькими глотками, не торопясь. К сыру Виктор Николаевич разлил по крошечным рюмкам ликер и объяснил, что его не столько пьют, сколько лижут.

Посуда была красивая — фарфор, темно-синий кобальт с золотым колоском, приборы — серебряные вилки, ножи из нержавеющей стали с серебряными ручками. Хлеб, черный и белый, изящно нарезанный, лежал в корзиночке с салфеткой. Салфетка была у каждого прибора, а крохотный столик был накрыт скатертью.

* * *

В этой милой комнатке я бывала регулярно на протяжении девяти лет. Каждый год той же компанией — 26 ноября, в день рождения учителя. А в остальных случаях — я одна, иногда с кем-то из младших сестер. И всегда нас ожидал праздничный стол и хозяин, полностью готовый к приему гостей — аккуратно выбритый, подстриженный и причесанный, сорочка с галстуком, пиджак застегнут на все пуговицы. Грязную посуду мыли, тщательно вытирали и тут же расставляли ее по местам. Иногда пили кофе или какао со сгущенным молоком, на стол подавалось печенье или

сухарики. За два-три дня до прихода я звонила. В трубке раздавался знакомый голос: «Слушаю... А, Рива, очень рад. Приходи» (называл день и час). Я никогда не опаздывала, — Виктор Николаевич опозданий не терпел.

Комната выходила двумя окнами во двор. Правое окно — в глухую стену, расположенную совсем рядом. Оно было навсегда закрыто большим, вместительным буфетом с множеством ящиков и отделений. По-моему, там хранилось все наличное имущество. Вдоль другой, параллельной стены стояла узкая кровать, покрытая ковром, получалась тахта, на нее садилось два-три человека. В левой части комнаты — обеденный стол, покрытый клеенкой. За ним же учитель работал — писал, читал. Над столом небольшая полка с книгами, толстыми тетрадями и фарфоровыми фигурками — персонажи «Мертвых душ» и «Ревизора» производства нашего фарфорового завода.

По правой стенке маленькая тумбочка (она и служила гостевым столиком для «больших приемов»), ее можно было выдвинуть, точнее, придвинуть к кровати. Над тумбочкой — еще одна полочка с толстыми тетрадями и маленьким бюстом А. В. Суворова. На рабочем столе — настольная лампа. Над кроватью — небольшой ковер, настенная лампа и небольшая, овальной формы икона с изображением Михаила Архангела. В первый раз, видя наше изумление (дети атеистического времени), учитель сказал: «Это родительское благословение. Я с ним не расстаюсь». С потолка спускалась необычная лампа — соединен-

ные треугольником небольшие трубки дневного света, накрытые вместо абажура крепдешиновым платком в крупную красно-сине-белую клетку. Возле рабочего стола — два стула. Третий — между буфетом и подоконником. На окне — штора.

За столом Виктор Николаевич был неизменно доброжелателен и вел себя не как наставник и воспитатель, а исключительно как радушный хозяин. И мы чувствовали себя свободно и уютно. Он интересовался каждой из нас, радовался нашим успехам, вникал в планы, поддерживал. Разговор не прерывался ни на миг. Учитель любил расспрашивать Арину о Новгороде (тогда его не называли Великим). В этом городе он окончил гимназию, прекрасно знал героическую и трагическую историю новгородской земли. Новгородская вольница — бельмо в глазу великих князей Московских — была удручена с невиданной даже в те давние времена жестокостью. Традиции прежней культуры, почти всеобщей грамотности, торговой сменки, многочисленных ремесел, выборного, сменяемого аппарата управления городом-республикой — все было вырублено с корнем. А за бескрайние земли, принадлежавшие Новгороду еще в XI веке и утраченные во времена репрессий, Россия вела кровопролитные войны и при Иване Грозном, и особенно при Петре Великом.

Виктор Николаевич любил новгородские памятники — Кремль, фрески Феофана Грека в старинных храмах, Юрьев монастырь, Ярославово Дворище, языческую Перынь. Он искренне горевал, зная, как чудовищно прошла по Новгороду война.

Помнил, что у Арины есть близкие родственники в тех краях (все о нас знал!), она бывает там во время летних каникул и видела, что осталось от города и как его восстанавливают.

III

Задушевные беседы учитель вел со мною одной.

В 1953 году я узнала, что он оставил нашу школу и перешел в другую, совсем близко к дому, на Лермонтовском проспекте. А вскоре он сказал мне, что вышел на пенсию. «Понимаешь, Рива, я совсем плохо стал видеть. Даже у сидящих на первых партах вместо лиц вижу какие-то блины. Нельзя работать с классом, не видя лиц своих учеников».

Но трудиться Виктор Николаевич не переставал. Изобрел новинку — «орфографическое лото»; из последней школы, где он преподавал до пенсии, по договоренности с учителями русского языка и завучем ему присылали семь-восемь абсолютных двоечников. С ними он занимался в прихожей ежедневно по одному часу после уроков до тех пор, пока они не переходили в разряд «твердых троечников». Тогда Виктор Николаевич звонил в школу и просил «новую партию». «Мои идиотики» — так он ласково называл их в наших разговорах.

Учитель был чрезвычайно увлечен своим лото, видел большую перспективу в его использовании, но *никто* не хотел вдуматься, перестроиться, внедрить новинку, и куда бы он ни обращался с предложением взять работу на апробацию (разумеется, без вознаграждения), — ни одна школа, ни один методический кабинет, ни одна кафедра русского языка не решилась на экспе-

римент. Но Виктор Николаевич — по крайней мере внешне — не унывал, продолжал совершенствовать свое детище. Много писал, но мне никогда ничего не показывал. «Тебе не нужно. Ты и так грамотная», — услышала я в ответ на свою просьбу посмотреть лото.

Говорили мы с ним о многом. Например, о несчастной любви. «Несчастной любви не бывает. Любить гораздо важнее, чем быть любимым». О возможности любви «с первого взгляда». Он в такую любовь верил, рассказал, что однажды с площадки стоящего поезда увидел на площадке встречного и тоже стоящего поезда женщину. Они обменялись такими взглядами, что он до сих пор — через сорок лет — это помнит. Поезд тронулся, они не успели сказать ни слова, только помахали друг другу рукой.

На мой вопрос, любил ли он покойную Эллу Андреевну, свою жену, Виктор Николаевич ответил, что они вступили в брак не по страстному чувству, а скорее с расчетом. Элла Андреевна была его коллегой, другом, разделяла его вкусы и убеждения, они искренне симпатизировали друг другу, у них были прочные супружеские отношения, но страсти не было. У каждого позади было многое. У нее — первый брак и дочь от него (муж умер, оставив ее молодой вдовой), встречи с другими мужчинами. У него — сын и, естественно, собственный опыт различных встреч и связей, в том числе «опасных». Одна из них оказалась настолько опасной, что Виктор Николаевич чуть не попал за решетку. Он был молод, влюблен («не платонически», по его выражению) и вдруг узнал, что он не единс-

твенный возлюбленный у своей дамы. Произошел скандал, разрыв, Виктор Николаевич ушел, а дама вскоре была кем-то застрелена. Подозрение пало на него, началось следствие. До суда дело не дошло (нашли убийцу), но, по словам учителя, «пережить пришлось немало». История в стиле Ф. М. Достоевского — его любимого писателя.

Учитель постоянно кого-то опекал. Среди его подопечных я несколько раз встречала Лиду, девушку моего возраста (я была уже студенткой), где-то работавшую. Однажды Лида вместе с моими подругами отмечала его день рождения, причем вела себя по-хозяйски — знала, где что лежит и стоит, накрывала на стол, прибирала. Она казалась старше нас, хотя мы были одноклассниками. Вскоре, когда я пришла одна, Виктор Николаевич рассказал, что Лида живет в очень тяжелой обстановке — в семье, где все пьют и скандалят, ни в чем ее не стеснясь. Прибавил, что девушка она неплохая, но у него потихоньку «поворачивает». Я страшно негодовала, а он спокойно ответил, что у Лиды много добрых задатков, они перевесят дурные наклонности. Через некоторое время я узнала, что Лиду он все-таки прогнал, когда та унесла почти всю его пенсию. А еще через несколько месяцев Лида пришла к нему со своим женихом, очень приличным, просила прощения и пригласила на свадьбу. Учитель очень радовался, купил ей едва ли не целое приданое, был на свадьбе. Судьба девчонки устроилась, она выбралась из родительского дома, семья мужа ее приняла.

Говорили об одиночестве. Виктор Николаевич рассказал, что ему час-

то приходилось быть одному, теперь он привык, а раньше иногда и страдал. «В таком огромном городе, как Петербург, а ныне Ленинград, вокруг ежедневно видишь сотни и тысячи лиц, но ты всем чужой, никто не поздоровается, никому нет дела до тебя. Не то в Германии. В Мюнхене я каждый вечер приходил в одно и то же кафе, сидел за одним и тем же столиком. Видел, как добрые отцы семейств со своими фрау и киндер целые вечера проводят в этом кафе. Мужчины по глоточку отпивают пиво из огромных кружек, откусывают по кусочку сосиски на вилке и рассуждают о политике. Женщины вяжут и говорят о своих делах. Дети играют. Иногда мужчины дают своим женам отхлебнуть пива, откусить кусочек сосиски. И вот я как-то приболел и несколько вечеров не приходил в кафе. А когда пришел, бюргеры повскакали с мест, подбежали ко мне, хлопали по плечу, жали руку, повторяли, что очень беспокоились, а теперь рады меня видеть. С этого вечера я уже не сидел один. Подсаживался к ним, все приветливо махали рукой, приглашали к своим столикам, тоже пил пиво глоточками и откусывал сосиску по кусочку, беседовал о политике. Было тепло на душе».

О путешествиях. Я сказала, что мечтаю «увидеть мир», и прибавила, что завидую морякам дальнего плавания. Виктор Николаевич ответил, что путешествия — это замечательно, но они требуют пристального внимания. Хорошо не просто побывать, но пожить в городе, городке, селе, изучить природу, быт, искусство. Чужие страны и города, как и все явления в жизни, надо сравнивать по принципу

сходства и различия с тем, что хорошо знаешь, а для этого требуется время. Учитель бывал в Европе, но хорошо знал только Германию. Что же касается моряков дальнего плавания, то они, по его словам, не бывают нигде, кроме кабаков и борделей. А эти заведения везде одинаковы.

Виктор Николаевич знал, что я с пятого класса собираюсь стать историком. Восторга не испытывал, но и не отговаривал. Советовал заняться археологией, давал читать книги о только что открытом государстве Урарту. Мои занятия в школьном кабинете Эрмитажа одобрял, занятия в хоре тоже. Он и сам постоянно «попевал» (так он говорил), рассказывал, что в молодости пел «очень недурно». Любил оперу — русскую и итальянскую, находил между ними большие различия. Очень высоко ценил «Бориса Годунова», считал, что музыка вполне достойна пушкинского текста. Оперы «Евгений Онегин» и «Пиковая дама» оценивал так: музыка превосходна, но либретто — особенно «Пиковой дамы» — не выдерживают критики.

В 1954 году, накануне выпускного экзамена по литературе, я попала на операционный стол. Экзамены на аттестат зрелости не сдавала и, хотя в моем аттестате стояли только отличные оценки, золотую медаль не получила. Сдала на общих основаниях вступительные экзамены на биофак ЛГУ. Виктор Николаевич хвалил меня, сказал, что я совершила мужественный поступок — выйти на экзамены через два с половиной месяца после тяжелой операции «не каждому по плечу». А еще добавил: «Хорошо, что ты не пошла на исторический фа-

культет. История у нас — загадочная наука. Чтобы в ней сделать карьеру, надо очень много и глубоко молчать». Как гуманитарий, он не представлял себе, каким полем битвы была у нас биология. Но и я этого пока что не знала, а похвалой учителя очень гордилась — он видел во мне человека, имеющего собственные принципы, «поющего своим голосом».

Незадолго до смерти Сталина учитель был мрачен и снова сказал, что с моим именем и фамилией у меня многое будет «неладно».

Он восторженно приветствовал разоблачения Н. С. Хрущева, сделанные на XX и XXII съездах партии. Точнее, нет, не восторженно, а глубоко одобрительно. В это время он сообщил мне, что Зиновьев — ближайший сподвижник Ленина, первый секретарь Петроградского, затем Ленинградского губкома партии, скрывался вместе с Лениным в Разливе. Жена Зиновьева поддерживала ШКИДу. На известной картине, висящей в Смольном, позади Ленина, буквально за его плечом, была изображена фигура Троцкого. Вообще в гражданскую самые популярные имена были: Ленин, Троцкий, Зиновьев, Каменев; имени Сталина никто и не слышал. Да, была оборона Царицына, ею руководил какой-то Сталин. Учитель говорил негромко и посоветовал никому всего этого не пересказывать.

* * *

Наши беседы становились все откровеннее. Об отечественной истории. Россия, несмотря на все, что в ней можно назвать прекрасным, по сравнению с Европой — глубоко отсталая страна. Ивана IV Грозного Виктор

Николаевич считал исчадием ада, опричнину — кровавой сатанинской выдумкой. Сталин и его окружение — точное повторение Ивана Васильевича с верными опричниками. Обратил мое внимание на пьесу «Великий Государь» (автора не помню), которая шла в нашей Александринке с участием самых блестящих актеров долгие годы при жизни Сталина и была навсегда убрана из репертуара после XX съезда.

Говорил, что «Союз Михаила Архангела» и «Союз русского народа» — позорные организации погромщиков и убийц, официально поддерживаемые в начале XX века «насквозь прогнившей властью». Считал Николая II одним из главных виновников тех катаклизмов, которые сотрясали нашу страну. Вновь обеспокоенно предупредил меня, что с давних времен до сего дня у нас сохраняется бытовой антисемитизм. Даже великий Достоевский не был от него свободен.

И тут я напомнила учителю о том, что была жестоко наказана им — «фельдфебель», «унтер Пришибеев» и тому подобные слова, публично брошенные мне в лицо за то, что я дала пощечину Оле Э. «Вы, Виктор Николаевич, даже не выслушали меня! Ведь я защищала свое достоинство, Оля назвала меня жидовкой. Чем и как, по-вашему, я должна была ей ответить?»

Он долго молчал. Наконец произнес: «Почему ты мне ничего не рассказала? Ну не тогда, после?» Я ответила: «Вы сами учили, что жаловаться подло». — «Я был категорически не прав. Судья (а я взял на себя его роль) обязан выслушать обе стороны, прежде чем принять решение.

Я не пожелал слушать тебя, только возмущался твоим поступком. Ведь ты — моя любимая ученица, на тебя равняется класс, а тут руки распустила... Да, Рива, у тебя не было другого выхода. Олю надо было поставить на место. Я виноват. Прости меня».

Я со слезами на глазах ответила, что давным-давно простила, хотя тогда, много лет назад, мне было очень тяжело и тоскливо. «Понимаю, Рива. Сделанного не воротишь. Досталось-таки тебе. Сильным всегда достается больше», — прибавил учитель, горько усмехаясь.

Он считал, что «объединительная» идея монархии — «самодержавие, православие и народность» — полностью перенесена в нашу жизнь: генеральный секретарь правит, как самодержец; партийные идеи и щупальца опутали все стороны жизни, как прежде — Православная церковь (характеристики, отчеты беспартийных на партбюро и тому подобные прелести нашей жизни — это те же справки от приходского священника о постах, посещениях храма и благонамеренности, без которых нельзя было обвенчаться или получить должность в государственном учреждении). Наконец, народность. Это безликая масса, одобряющая все решения батюшки-царя. Была и осталась. Даже мощи свои завели для поклонения — Мавзолей с его набальзамированными обитателями. После 1957 года одного обитателя убрали. И Ленина надо захоронить по российскому обычаю, ни в коем случае нельзя оставлять тело поверх земли.

Помню, как Виктор Николаевич волновался, когда началась травля Бориса Пастернака из-за опублико-

ванного «там» «Доктора Живаго», из-за присужденной автору Нобелевской премии. «Понимаешь, Рива, какая низость, когда человек от станка, пусть отличный производственник, никогда ни одной строки не читавший из Пастернака, фамилии его никогда не слышавший, клеймит его позором по бумажке, написанной кем-то из партбюро. А тот, кто писал бумажку, тоже не читал и не слышал ничего о Пастернаке. Все спущено сверху, а выдается за «народное мнение». Я тоже не читал «Доктора Живаго», у нас его нигде не печатали. Но я отлично знаю Пастернака — большого поэта и превосходного переводчика пьес Шекспира. За рубежом с Нобелевской премией в кармане Пастернак мог бы безбедно жить до конца своих дней». Передаю слова учителя как можно точнее.

А вот волнения совсем иного рода: «СССР запустил искусственный спутник. Лайка в космосе! Белка и Стрелка в космосе! Это великолепно. Это отличная визитная карточка страны. Вот увидишь — скоро и человек полетит в космос». Виктор Николаевич с большим подъемом рассказал, что совсем недавно его навещил бывший ученик из школы военных летчиков в Горно-Алтайске (где учитель некоторое время работал в эвакуации), ныне офицер в немалых чинах, связанный с Центром космических исследований. Так этот офицер сообщил, что в нашей стране существует обширная космическая программа, создана группа летчиков-испытателей и кто-то из них обязательно полетит в космос.

Еще о временах Хрущева: «Знаешь, Рива, я теперь из газет вырезаю фото членов нашего Политбюро,

наклеиваю их на бумагу и рассматриваю сквозь сильную лупу. Ну и рожи! Ни одного приличного лица!»

Виктор Николаевич вспоминал о своих родителях. Отец — украинец, дворянин по рождению, по бедности пошел вольноопределяющимся. Начал службу солдатом, потом закончил юнкерское училище, постепенно дотянул до подполковника. Мать — дочь священника на Черниговщине, женщина образованная и твердого характера. Это она настояла на том, чтобы единственный сын, мечтавший о карьере военного (Суворов — любимый герой), получил образование в лучшем в те годы университете России — Санкт-Петербургском.

И вот в 1901 году он поступил на историческое отделение историко-филологического факультета, собирався написать историю суворовских войн. Но уже в четвертом семестре увлекся совершенно новой и в России, и в Европе наукой — экспериментальной психологией. В 1903 году поставил удачные опыты в этой области под руководством молодого, только что вернувшегося из Европы приват-доцента Н. О. Лосского. Эксперименты оказались столь значительными, что студент получил императорскую стипендию и освобождение от платы за обучение.

К моменту окончания Университета подготовил свою первую публикацию страниц на пятьдесят. Познакомился и близко сошелся с академиком Бехтеревым и его любимым учеником профессором А. Ф. Лазурским. Под их руководством овладел педагогикой и педологией (наукой о ребен-

ке) и с 1908 года начал преподавать. Преподавал философию, историю, географию, работал в хороших гимназиях Санкт-Петербурга — во Введенской, Ларинской, а с 1913 года — в только что открывшейся элитной Стрельнинской гимназии. Награды и чины шли с положенной скоростью. Кстати, учитель сказал мне, что был награжден медалью «За спасение погибающих», но где и как отличился, не уточнял.

О Февральской революции: принял ее всей душой, но корил ее вождей за бесхребетность, «вождизм», за то, что позволили развалить армию.

Октябрьскую революцию вначале тоже принял. А вскоре рассуждать и прикидывать стало некогда — улицы захлестнули толпы бездомных и голодных детей и подростков. Педагогупсихологу дел было по горло. Так в наших беседах была впервые упомянута (бегло, почти с телеграфной краткостью) «Школа индивидуально-социального воспитания имени Ф. М. Достоевского для трудновоспитуемых» (даю полное название, взятое мною из Государственного архива Санкт-Петербурга) — ШКИДа, как ее называли воспитанники и преподаватели. Не касаясь деталей повести Пантелеева и Белых и лишь в целом охарактеризовав авторов, Виктор Николаевич рассказал, что появление этой книги вызвало гнев самой Н. К. Крупской. Она увидела в ШКИДе просто бурсу с изолятором, противостоянием воспитанников и педагогов, отсутствием политзанятий и физического труда.

Позднее я нашла статью Крупской «Воскресшая бурса» (журнал «На путях к новой школе», 1927,

№ 4, с. 158–159), где Надежда Константиновна с возмущением пишет: «...не в Чухоме какой-нибудь, а в Ленинграде процветает советская бурса, руководимая людьми, работа которых ничего общего с задачами, поставленными советской властью, не имеет». И в конце: «Бурс, хотя бы они и называли себя советскими детдомами, нам не надо».

В 1920-е годы Крупская курировала в правительстве вопросы образования и социального воспитания. На одном из всесоюзных педагогических совещаний она ехидно прошла по поводу методов — ненужных, буржуазных, откровенно вредных — «какого-то», точнее, «какой-то сороки». Оппонент от ЦК противопоставила этим методам и их автору систему А. С. Макаренко с ее предельно осязаемой трудовой конкретикой. Даже одного этого выступления было достаточно, чтобы создатель ШКИДы (которая, по словам ее воспитанников, «хоть кого исправит») был навсегда занесен в число неблагонадежных. А ведь он еще и вел журнальную полемику...

Вынужденный сменить работу, в 1925–1928 годах Виктор Николаевич становится заведующим в школе № 39 для трудновоспитуемых Центрального района Ленинграда (их было более восьмисот, мальчики и девочки вместе). Этот период своей деятельности учитель ценил особенно высоко — занимался школьным строительством, разрабатывал планы уроков (революция их отменила), сочетал учебу с работой в хорошо оборудованных мастерских, налаживал связь с родителями. В эти же годы Виктор Николаевич интенсивно вел практические занятия

на кафедре трудного детства у профессора Бельского в педагогическом институте. Много писал о методике преподавания, в частности, о том, что учебный процесс надо максимально сочетать с игрой — так легче и быстрее усваивается любой материал.

В конце 1928 года его «убрали» и из школы, и из пединститута. Перебывался кое-как, вел занятия с психоневротиками в институте Бехтерева, в Топографическом техникуме. Много писал, но его не печатали. В 1936 году (в возрасте пятидесяти четырех лет) получил возможность преподавать русский язык и литературу в средней школе.

Войну он встретил в Ленинграде. Жена эвакуировалась со своим педагогическим институтом имени Покровского в августе 1941 года, но эвакопоезд попал под бомбежку. Элла Андреевна погибла. Ее дочь за несколько лет до этого умерла от туберкулеза. Сын с 1938 года служил в РККА.

Виктор Николаевич работал, пока в августе 1942-го его не свалила дистрофия. По дороге в тыл у него украли чемодан с самыми ценными вещами (теми, которые меняют на хлеб), документами и законченными рукописями двух учебников — «Построение и ведение урока русского языка в средних классах» и «Обучение выразительному чтению в средних классах».

Работал сначала в Горно-Алтайске, затем, с 1944 года, — в Киргизии, в Пржевальске. С восхищением вспоминал об озере Иссык-Куль и о весенних маках на окрестных горах. Между прочим, в эвакуации выиграл первый тур конкурса на лучший учебник русского

языка, но потом все материалы вдруг пропали, «будто вовсе не бывали».

Рассказывал, что приехать в Ленинград после войны оказалось чрезвычайно сложно. Семьи нет. Дом разрушен (в квартиру попал снаряд), уничтожены все вещи, письма и рукописи... С огромным трудом добился разрешения вернуться в 1948 году.

* * *

В 1957-м или в 1958 году я, предварительно согласовав день и час, привела к учителю Костю Кузьминского, студента моего факультета, поэта, с которым у меня стремительно развивался роман. Я просила хорошенку рассмотреть Костю, поговорить с ним, послушать его стихи, но ничего мне сразу не говорить, а сообщить свое мнение письменно. Визит состоялся, беседа была оживленной, еда и напитки, как обычно, — очень вкусными. Я волновалась ужасно.

Через несколько дней получила письмо. Оно начиналось словами: «Дорогая Рива!» Далее Виктор Николаевич откровенно не одобрял мой выбор: Костя в мужа не годится. Муж должен быть «зарплатоносителем», а не просто смазливый юношей. У Кости ветер в голове. Стихи его абсолютно не самостоятельны, безудержно подражает Маяковскому. Суждения самонадеянны, за ними чувствуется отсутствие знаний и склонности к систематическому труду. В конце письма — шуточное четверостишие:

Ходит птичка веселой
По тропинке бедствий,
Не предвидя из сего
Никаких последствий.

И подпись: «Любящий тебя В. Сорока-Росинский». С Костей мы вскоре расстались.

Примерно в тот же период по ходу одной из наших встреч учитель весело сообщил мне, что теперь он «человек семейный» — приехал его сын (после войны долгое время работавший в Средней Азии) с невесткой и сватьей. Они живут в отдельной квартире, и раз в неделю-две Виктор Николаевич будет у них обедать.

Несколько позже на мой вопрос, как дела во вновь обретенной семье, он задумчиво ответил, что всего еще не понял. «Невестка собирается поступать в консерваторию на вокальный факультет, мнит себя оперной певицей, но голос у нее, по-моему, невелик. Сын... Ну, что говорить? Посмотрим». И через пару минут с грустью прибавил: «Так получилось, Рива, что в течение всей моей жизни я постоянно имею дело с людьми — подростками, юношами, молодежью, взрослыми. К большинству из них сумел «подобрать ключ», со многими поддерживаю самые добрые отношения на протяжении долгих лет. Вот ты мне как дочь. А с родным сыном никогда не было настоящего контакта, хотя с 1920-го по 1938 год мы жили вместе». В дальнейшем учитель больше никогда не касался этой темы, и я не смела расспрашивать.

Рассуждая о разных профессиях, Виктор Николаевич сказал: «Труд педагога, воспитателя, ученого растягивается на долгие годы. Плоды труда в лучшем случае увидишь через много лет, а можно при жизни и вовсе не дожидаться. Труд рабочего конкретен, результаты видны сразу: взял токарь заготовку, обточил ее на станке, тут же получилась деталь. Или дворник — подмел лестницу, двор, улицу — стало чисто.

Как-то в ШКИДе я долго хлопотал, чтобы нам замостили двор, достал кирпич, цемент, инструменты, а рабочих все не присылают. Тогда я своим приказом объявил, что все без исключения преподаватели, воспитатели, хозяйственные работники и воспитанники старших и младших классов в ближайший день выходят с утра на работу. Вышли все и, надо отдать должное, трудились с большим энтузиазмом, даже самые отпетые лентяи. К вечеру двор был полностью вымощен, кусты подстрижены и ого-рожены, стволы тополей побелены. Все были довольны. И вот теперь я как-то поехал на Курляндскую. В здании ШКИДы располагается какой-то швейный цех. А двор через тридцать с лишком лет уцелел! Он мощеный, нет грязи. Мне стало приятно. И снова думаю: педагог трудится долгие годы, практически всю жизнь, но лишь изредка видит результаты своей работы. Когда их видишь — это счастье».

Виктору Николаевичу вспомнилось, что кто-то из философов выдвинул такую идею: каждому человеку при рождении отпускается примерно одинаковое количество жизненной энергии. Но один человек расходует свою энергию постоянно маленькими порциями. Другой за всю жизнь совершает единственный, но крупный, значительный поступок. Третий — несколько не столь значительных, но все же заметных поступков, подчас отделенных большими временными промежутками. На мой вопрос: «А вы к какой категории себя относите?» — он, засмеявшись, ответил: «Пожалуй, к третьей. Кстати, Рива, знай, что ШКИДу я отнюдь не считаю глав-

ным, а уж тем более единственным серьезным делом своей жизни. Было и до нее и после очень много интересных и бесполезных дел. Вот хотя бы наш «роман» с твоим классом. Такая сердечная привязанность с обеих сторон! Мне она согрела душу, вдохнула молодые силы. А ты и твои подруги много позже поймете, как важно и необычно было все, чем мы занимались».

Как всякий житель коммунальной квартиры, Виктор Николаевич посещал общественные бани. В середине 1950-х годов из раздевалок постепенно исчезли шкафчики для белья и одежды и вместо них появились открытые диванчики. Посетители раздевались и одевались на глазах друг у друга. Вот тогда Виктор Николаевич обнаружил, что мужчины носят не кальсоны и нижние рубашки, а трусы и майки. С глубоким изумлением он как-то сказал мне: «Представляешь, Рива, человек тщательно, от души намылся и тут же голыми ногами влезает в уличные брюки! А их отпаривают в лучшем случае если и каждый день, то только снаружи. В большинстве случаев их отпаривают не чаще раза в неделю. Эту одежду не стирают вовсе. Нижнее белье защищает кожу от всякой дряни и прекрасно предохраняет от простуды. Зря от него отказались. Неладно это».

IV

Я работала в лаборатории, ходила на научные заседания, влюблялась, но дружбы с учителем не прерывала и приходила к нему не реже, а даже чаще. Однажды вечером я пришла в назначенное время, дверь, как обычно, открыла соседка и тут же у порога сообщила, что Виктора Николаевича с острым животом накануне увезли на «скорой».

На следующий день я, прихватив белый халат, благо работала в медицинском НИИ, купив что-то подходящее, бегом бросилась в больницу. Добралась до палаты, робко вошла в нее (там было много мужчин — все в больничной одежде). Виктор Николаевич лежал, уже прооперированный. Он был очень смущен. Сказал, что операция была необходима, прошла вполне удачно, что ему ничего не нужно, чтобы я не приходила его навещать, а по прошествии какого-то времени позвонила ему домой, и, как только узнаю, что он дома, мы продолжим наши свидания и беседы. Видя мое крайнее огорчение (он не хотел взять принесенную мной еду), все-таки разрешил оставить передачу.

Он был горд, потрясаяще горд. Сам всю жизнь помогавший людям, не принимал никакого снисхождения, помощи, услуг. Помню, что в общественном транспорте (поездки «на острова», в кино, в театры), я много раз видела, как женщины пытались уступить ему место. Он благодарил, но никогда не садился, отвечая, что вполне способен постоять. А наедине со мной спрашивал: «Неужели я так стар и немощен?! Нет, нет. Женщина не должна стоять, а я — сидеть».

В 1958-м или 1959 году в жизни учителя появилась девочка лет двенадцати, то есть на десять лет моложе меня, Верочка, дочь дворничихи, помогавшей ему по хозяйству — мыть окно, убирать квартиру, точнее, места общего пользования (коридор, прихожую, кухню, туалет), когда наступала его очередь. Конечно, он платил ей, а воспитанием Верочки занимался даром и с большой охотой. Я видела Верочку

несколько раз. Милая девчушка, бойкая, все носиком шмыгала. Виктор Николаевич ласково и терпеливо приучал ее к порядку, водил в кино, что-то рассказывал ей, может быть, занимался и с нею русским и литературой. Он очень привязался к Верочке, а мне говорил, что если я заменила ему дочь, то Верочка — внучку.

И все время учитель работал. Писал. Иногда к моему приходу не успевал закончить «свой урок», сидел за столом в жилете, без пиджака. Просил меня извинить его, дописывал намеченный раздел, немедленно надевал пиджак, подтягивал галстук и застегивал все пуговицы.

Однажды, после того как привычная компания моих подруг посетила его в день рождения, Виктор Николаевич заметил мне, что кое-кто злоупотребляет косметикой — перекрашивает волосы, подводит глаза, красит губы. «Это уже не девушка, а какой-то яркий цветок, который буквально кричит: “Опылите меня!”» — иронически прибавил учитель. Он был твердо убежден, что молодость — наше лучшее украшение, менять то, что дано природой, — только портить, разрушать гармонию.

Когда, окончив университет, я четыре месяца не могла найти работу, а следовательно, сидела без денег и буквально жила от одного обещания до другого, я предложила Виктору Николаевичу взять меня секретарем-переписчиком. Но он посоветовал мне настойчиво искать работу, не тратить времени зря; сказал, что к нему собираются прислать аспирантку института Герцена, что она и кафедра (я не спросила, а он не назвал эту кафедру),

кажется, заинтересовались его работой, дело пойдет веселее.

* * *

Снова говорили о путешествиях. К этому времени большинство моих подруг уже посетили Крым или Кавказ, а я нигде не была. Учитель утешал меня и предложил в следующем году, когда я уже буду работать, поехать вместе с ним в Крым.

«Кавказ — это дикость, а Крым — это древняя Таврида, города Босфорского царства, это Эллада. Я исходил Крым, особенно его южный берег, Судак, Коктебель пешком. По Крыму только так и можно путешествовать. Кстати, здесь и наша славная история. А пейзажи! Представляешь, Рива, дорога-серпантин — крутая и бесконечная. Где-то внизу огромное синее море. Рядом — обрывы и горы. Они всякий раз иные — розоватые, розовые, дымчатые, голубоватые, серо-коричневые, грозные, мрачные — в зависимости от времени суток и освещенности.

Много раз во время путешествия Элла Андреевна вдруг просила остановиться и начинала шумно восхищаться. Я сразу же останавливался и тоже восторгался. Но в глубине души знал, что остановка вызвана прежде всего тем, что у Эллы Андреевны слабое сердце, она попросту задыхается и ей требуется немедленный отдых. Сама она ни за что не призналась бы в своей слабости. Она не выносила жалости и снисхождения, была всегда подтянута и элегантна».

Итак, с лета 1959 года мы с Виктором Николаевичем начали мечтать о поездке в Крым. Мне было двадцать два года, у меня не было ни

работы, ни денег; ему шел семьдесят седьмой год, он работал, не покладая рук, абсолютно бесплатно, жил на скромную пенсию.

Никогда не жаловался ни на что. Только однажды сказал, что практически утратил интерес к пище: «Просто по необходимости ввожу в себя потребное количество углеводов, белков, жиров. Хорошо, что ты, Рива, заходишь ко мне — одна или с подругами. Тогда я готовлюсь к приему и вместе с гостями ем и пью с удовольствием».

Наступил 1960 год. Я бывала у Виктора Николаевича по-прежнему и время от времени по просьбе мамы одалживала у него рублей по тридцать—пятьдесят. Наша семья жила мучительно трудно. Обычно деньги я возвращала частями, по пятнадцать—двадцать рублей. Виктор Николаевич охотно давал мне займы, аккуратно заносил долг в записную книжку, так же аккуратно вычеркивал приносимые мною части долга. Где-то в мае я в очередной раз заняла у него пятьдесят рублей, а в июне возвратила из них тридцать пять.

В середине июля мне представилась возможность принять участие в экспедиции на берег Карского моря, увидеть полярный день, тундру, познакомиться с бытом ненцев и, разумеется, развернуть там биохимическую лабораторию. Я с радостью согласилась. И буквально за день до отъезда пришла к Виктору Николаевичу и принесла последние пятнадцать рублей. Он никак не хотел брать этих денег, уверял, что я все вернула, но я помнила, что не все. Наконец он нашел остаток долга, как-то очень развеселился,

тщательно, жирно перечеркнул цифры и поставил дату — 16 июля 1960 года.

Мы снова принялись говорить о предполагаемом путешествии по Крыму. Я буду откладывать хоть по двадцать рублей в месяц, что-то скоплю, получу отпускные. Учитель покажет мне свои любимые места... Как обычно, вместе поужинали, выпили вина за мою первую экспедицию и за наши будущие встречи.

Я вернулась из командировки в Заполярье только в самом конце августа и совсем больная — открылись сразу две язвы желудка. Меня срочно госпитализировали в Институт скорой помощи для терапевтического лечения, продлившегося до 25 октября. А выписываясь из клиники, я узнала, что Виктора Николаевича больше нет.

Он нес билет в кино для своей «внушки» Верочки, переходил Садовую, не услышал отчаянных звонков вагонного жатого (плохо слышал), попал под трамвай, получил множественные тяжелые травмы и умер в машине «скорой помощи» по дороге в больницу, не приходя в сознание. Это произошло 1 октября 1960 года. Четвертого октября его хоронил педагогический коллектив нашей 233-й школы и той (260-й), где Виктор Николаевич работал перед выходом на пенсию.

Мои подруги, навещавшие меня в клинике, скрыли от меня гибель Виктора Николаевича. По их словам, я, как нарочно, беспрестанно повторяла, что 26 ноября мы опять пойдем к учителю, а я уж к этому времени не только выйду из больницы, но буду

совсем здоровой, смогу все есть и пить и не испорчу праздника.

Узнав о смерти Виктора Николаевича не от подруг, не от мамы, а от просто знакомой, я сначала не поверила. Не может быть!!! На другой день кинулась к Арине, она подтвердила — все правда. Мир рухнул. Я поехала на Садовую. По словам соседей, после его смерти появился сын, взял кое-что из вещей. Я спросила: «А где же бумаги, где работы Виктора Николаевича?!» Мне ответили, что сын от многих из них отказался, что-то взял, и дворничиха — мама Верочки — вынесла множество вещей и бумаг на помойку и сожгла, а самые тяжелые тетради, альбомы и книги сдала в макулатуру.

В конце 1959-го — начале 1960 года он подарил мне свою фотокарточку 9 на 12 см, чрезвычайно удачную. Сказал: «Хочу, чтобы у тебя была память обо мне». Фотографу как-то удалось поймать самое главное — ироническую улыбку, острый взгляд из-под очков, общее выражение лица... После его смерти я увеличила фотокарточку до размеров 18 на 25 см, отпечатала ее и каждой подруге из тех, кто вместе со мной праздновал у него новоселье, подарила по портрету.

Всю мою трудовую жизнь (сорок два года) эта фотография лежала под стеклом на рабочем столе. Теперь она вклеена в фотоальбом. А увеличенный портрет с 1961 года в рамке висит на стене в моей комнате.

Виктор Николаевич всегда со мной.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



В. К. Пичугина

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ: АНТРОПОЛОГИЧНОСТЬ, ДИСКУРСИВНОСТЬ, ЭПИСТЕМОЛОГИЧНОСТЬ

УДК 37.015

ББК 74.03

Историко-педагогическая ретроспектива выстроена на основе понимания педагогической реальности как трехмерной реальности, которая описывается через три вектора: вектор познавательного поля, вектор человека и вектор дискурса.

Ключевые слова: дискурс, историко-педагогический процесс, педагогическая реальность, человек, эпистема.

V. K. Pichugina

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PEDAGOGICAL REALITY RETROSPECTIVE: ANTHROPOLOGICAL, DISCURSIVE EPISTEMOLOGICHNOST

Historical and educational retrospective built by understanding the pedagogical reality as a three-dimensional reality, which is described by three vectors: the vector of the cognitive field vector and the vector of human discourse.

Key words: discourse, historical and educational process, educational reality, the man episteme

Современный этап развития педагогического знания характеризуется как этап, связанный с пересмотром

фундаментальных установок, на основе которых оно может быть понято в контексте решаемых социумом про-

блем. Одной из важнейших методологических проблем становится проблема переосмысления предмета истории педагогики: актуализируются вопросы о балансе между узкой и предельно широкой точками зрения на определение предмета истории педагогики (Э. Д. Днепров), экстенсивном и интенсивном характере его расширения (С. В. Бобрышев), его ограничении или синонимизации с предметом истории образования (Н. А. Вершинина), выделении в предмете истории педагогики подпредметов, исследуемых историей педагогической практики, историей педагогической мысли, историей педагогического сознания и историей педагогического обычая (В. Г. Безрогов) и др. Анализируя противоречивые тенденции, Г. Б. Корнетов подчеркивает, что четкое понимание предмета истории педагогики «позволяет удерживать исследовательскую рамку данной отрасли знания», и определяет его как педагогическую реальность «в системе порождающих ее контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной» [9. С. 52–53]. Педагогическая реальность как предмет педагогического знания — это реальность, которая существует в виде педагогических явлений, событий, процессов, феноменов, описывается через характеризующие их понятия (А. А. Касатиков, И. А. Колесникова, А. А. Остапенко, В. В. Сериков и др.). С одной стороны, она динамична, поскольку отражает релятивность воспитательного и образовательного идеалов, а с другой — статична и на каждом историческом

этапе требует адекватного описания и понимания в контексте решаемых социумом проблем.

В логике М. Фуко важно понять не столько правила, которые определяют «немое существование реальности» и «каноническое использование словарей» [12. С. 49], сколько правила, которые позволяют по-новому взглянуть на движущие силы ее развития. Заданные в разных социально-исторических и культурно-исторических координатах и понятые в широком диапазоне (от божественного до идеологического предопределения), они не только способны задавать разные масштабы охвата педагогической реальности во множестве ее проявлений, но и разные масштабы ценностно-смыслового ранжирования этих проявлений. «Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминруются множеством условий, факторов и обстоятельств», что накладывает отпечаток на процедуру историко-педагогической интерпретации прошлого [7. С. 48]. В истории педагогики, как и в истории в целом, наряду со значительными по протяженности этапами поступательного развития существуют короткие переломные этапы, максимально обостряющие существующие противоречия и кардинально меняющие вектор дальнейшего развития. В рамках синергетического подхода их возникновение объясняется тем, что в сценарии развития сложных систем потенциально заложено то, что способно необратимо его изменить; в рамках эволюционного подхода — скачкообразными переходами в новое качество; в рамках

дискурсивного подхода — возникновением и исчезновением конфликтующих дискурсов.

Вместе с тем, вне зависимости от того, рассматривается ли историко-педагогический процесс в единстве или противопоставлении дискретности и неделимости, непрерывности и прерывности, синхронии и диахронии, и относится ли история педагогики к историям, которая «множит разрывы» или «разрывов избегает» (М. Фуко), педагогическая реальность любой эпохи — сложное и неоднозначное образование, которое не познается напрямую и не воссоздается в упрощенном виде. Являясь частью исторического процесса, педагогическая реальность требует «панорамного видения» своего исторического движения (И. А. Колесникова) и комплексного восприятия: как прошедшей, как современной и в некоторой степени как будущей реальности. Достижение «панорамности» в рассмотрении педагогической реальности осуществляться не только через установление механизмов преемственности, но и через установление механизмов, порождающих разрывы данной преемственности. В первом случае речь идет о максимальном охвате педагогической реальности, а во втором — об обозначении знаковых поворотов в ее развитии. Возможность обозначения знаковых поворотов в развитии педагогической реальности в логике «прошлое — настоящее — будущее» подразумевает выявление педагогического потенциала противоречий, присущих различным педагогическим представлениям о ней как многомерной реальности.

Опора на исследования, характеризующие дискурсивные (Е. Н. Болотникова, В. А. Бурцев, Е. А. Кожемякин и др.), дискурсивно-антропологические (С. С. Хоружий) и дискурсивно-исторические приоритеты (В. В. Керов, Б. Г. Могильницкий и др.) научной реальности, а также идеи социального конструирования (П. Бергер, К. Вульф, Н. Лукман, П. Уинч и др.) и культурного осмысления реальности (В. С. Библер), многомерности антропологической (В. С. Мухина, С. С. Хоружий) и педагогической реальности (И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, А. А. Остапенко) позволили рассматривать педагогическую реальность как трехмерную реальность, которая описывается через три вектора: вектор познавательного поля, вектор человека и вектор дискурса.

Вектор познавательного поля отражает изменения педагогической реальности, возникающие при переходе из одного познавательного поля в другое. Представления М. Фуко о том, что смена дискурсов обусловлена сменой познавательных полей («эпистем», по М. Фуко) — «ренессансное» (XVI век), «классическое» (рационализм XVII — XVIII вв.) и «современное» (с конца XVIII — начала XIX в. по настоящее время) — каждое из которых отражает определенный уровень научных представлений, на современном этапе пересмотрены с хронологической и содержательной точек зрения. В качестве альтернативных исторических отрезков рассматриваются преמודерн, модерн и постмодерн. Понятие «преמודерн» объеди-

няет Античность и Средневековье, понятие «модерн» в «хронологическом смысле» употреблялось в поздней античности, однако связано, прежде всего, с эпохой Просвещения (конец XVII — первая половина XIX в.), а понятие «эпоха постмодерна» — с временным отрезком вторая половина XX — начало XXI вв. Несмотря на то что премодерн представляет собой проект прединдустриального общества, модерн — индустриального, а постмодерн — постиндустриального, на современном этапе первый еще недопонят, второй еще не завершен, а третий еще до конца не определен.

Вектор человека вскрывает то, что в основе переходов от премодерна к модерну, а затем к постмодерну лежало не столько переосмысление предыдущей педагогической реальности на основе новых знаний о человеке, сколько инверсия ее антропологических смыслов и ценностей.

Ф. В. Лазарев и Б. А. Литтл, говоря о многомерности человека, подчеркивают следующее: «Эпистемологически невозможно описание исследуемой системы без учета объективных условий и познавательных предпосылок, с которыми связан субъект и которые предопределяют его познавательную позицию» [10. С. 29]. С одной стороны, можно говорить о том, что черты педагогической реальности предыдущей эпохи проявляются в последующей (и современная педагогическая реальность представляет собой сплав мировоззренческих позиций премодерна, модерна и постмодерна), а с другой — очевидно, что они обусловлены при-

нципиально разными объективно и субъективно существующими антропологическими значениями, смыслами и ценностями.

Вектор дискурса (в понимании дискурса как реальности, которая не создается человеком, а неявно воздействует на него, закрепляя особый взгляд на мир и себя в мире) позволяет проследить направления научно-педагогического поиска в диапазоне «знаковость — символизм». В педагогической реальности по-разному соотносятся четкая определенность и ограниченность знаками, концентрирующими в себе логику и доказательство, с открытостью и пластичностью благодаря символам, подразумевающим некоторую степень свободы от усредненных и стандартизированных значений. Историческое описание педагогической реальности, нашедшее отражение в понятиях и представлениях, предопределено тем, что она может существовать как знаковая, символьная или знаково-символьная реальность, которая требует истолкования не только репрезентированных словом педагогических текстов, но и репрезентированных символами идеологических, парадигмальных и ментальных установок, актуализирующихся посредством дискурсов педагогики.

Регулятором социальной жизни в эпоху премодерна являлась традиция, которую современные исследователи чаще всего определяют как мифологическую в античности и религиозную в средние века. Вместе с тем, специфика ментальных установок премодерна становится понятной только

тогда, когда премодерн осознается как совершенно иная реальность, «проступающая» через многочисленные религиозные учения. Это был особый отрезок истории, в котором человек был растворен в окружающем его мире и настолько понятен, что в нем не видели «непостижимой тайны» (М. Бубер). Изучение человека не рассматривалось как нечто специфическое, требующее абстрагирования от всего остального, и осуществлялось в сакральной системе координат. Сакральность времени и пространства отражали неразрывность связи человека с высшим миром, закрепленную в культах, мифах, обрядах и ритуалах.

Проекция «сакрального» на «педагогическое» реализовывалась в символическом характере педагогической реальности. Первые попытки очертить контуры педагогической реальности и человека как ее исходной точки, принятые античными мыслителями, осуществлялись именно через символ. Смысловая насыщенность языка педагогики на уровне символа-образа, имеющего внутреннюю связь с тем, на что он неявно указывает, фиксирующего смысловую многозначность (по Е. А. Елизовой и Н. Г. Фроловой), была отражена в понятиях «агогэ» (формирование военно-патриотического сознания спартанца), «арете» (качество или природное свойство героя и благородного человека), «диамастигосис» (дословно «бичевание», один из этапов патриотического воспитания спартанца, связанный с культом богини Артемиды), «пайдейя» (процесс и результат афинского образования, смысл жизни души), «кало-

кагатия» (дословно «прекрасная добродетель», «нравственная красота») и др., опиравшихся на иррациональное. Ключевые понятия педагогики средневековья — «абецедарий» (прообраз букваря на основе христианских догм) и «катехумен» (от греч. «оглашенный», «получивший устное наставление», усвоивший основные положения христианского учения). Истолкование любого символа предполагало внутреннюю работу по воссозданию образа мира, а его структура позволяла через частное дать представление об общем (янтарь как символ солнца и жизни, крест как символ христианства и др.). Символический язык, в отличие от знакового, противоречив, «его природа с трудом поддается осмыслению для человека современного, однозначной линейной культуры, и наш современник почти перестает говорить на языке символа. Однако для мышления древних людей символ не представлял никакого затруднения, являясь часто основным элементом этого мышления» [5. С. 98].

Символизм на абстрактном уровне языка педагогики премодерна многократно усиливался при переходе к уровню дискурса, указывающего, что человек премодерна «есть животное символическое» (Э. Кассирер): создает символический мир и испытывает потребность в образовании для того, чтобы преобразовывать его. Символизм педагогической реальности премодерна не был продиктован врожденными человеческими инстинктами (например, «диамастигосис» — бичевание юношей у алтаря Артемиды, часто заканчивающееся смертью юноши у спартанцев

и получившее более жесткую форму у римлян, не может рассматриваться как педагогическое насилие), а являлся практическим воплощением обязательных к исполнению норм и требований. Несмотря на то что эпоха премодерна объединяла несколько веков и не была однородной, в основе педагогической деятельности всегда лежала та или иная символическая система, истоки которой лежали в онтологии божественного сотворения мира.

Описание педагогической реальности премодерна возможно с некоторой долей условности, поскольку понятия «реальность», «субъект», «объект» и «дискурс» стали определять феномены, начиная с Нового времени. Педагогическая реальность премодерна была ограничена не субъект-объектными отношениями, а «антропологическим кругом», который французский философ Р. Гёнон охарактеризовал следующим образом: в центре круга находится точка — это «совершенный человек», периферия круга — «обычный человек». Переход от периферии к центру осуществлялся благодаря образованию и был доступен далеко не всем (доступ к образованию находился в прямой зависимости от пола, происхождения, достатка). Педагогическая реальность не воспринималась как отдельная реальность: то, что предлагаемое к изучению и реально существующее — это два разных мира, стало очевидно только в педагогике модерна, которая стала результатом десакрализации педагогики премодерна. Обусловленность педагогической реальности дискурсом была обозначена П. Адо: дис-

курс «оправдывает жизненный выбор и развивает все вытекающие из него следствия» или является оптимальным средством, позволяющим «воздействовать на себя и других» и «полностью изменить бытие человека» [1. С. 236—237]. В педагогическую реальность Средневековья перешло только первое положение: жизнь человека разворачивалась в контексте смирения и самопреодоления и не предполагала радикальных изменений бытия. Дискурсы педагогики не воспринимались как дискурсы, которые могут быть выделены из дискурсивного пространства и подвергнуты специальному изучению. Конструирование педагогической реальности осуществлялось следующим образом: явления и события соотносились с символами, что рассматривалось как необходимое педагогическое условие, дающее возможность интегрироваться в существующий дискурс и быть понятым.

В основе эпохи модерна лежали идеи главенства разума над верой, нового над старым, прогресса над регрессом. Ускоренные темпы развития ключевых сфер обусловили потребность в модернизации, с которой, как и сейчас, напрямую связывали получение адекватного ответа на вызовы будущего уже сегодня. Долгосрочные перспективы науки и общества выстраивались в соответствии с технологическими перспективами («технологический оптимизм» эпохи модерна). Человек модерна описывался в четырехмерной системе координат — три координаты пространства и координата времени. Отличительной мировоззренческой чертой эпохи модерна было стремление

решить ключевую проблему античности: воссоздать «цепь бытия во всей ее полноте — от элементарных частиц материи до высших форм жизни во Вселенной» [11. С. 4]. В данном контексте в основе воссоздания «цепи бытия человека» лежала прямая его абсолютной познаваемости: приоритет настоящего знания о нем перед прошлым, изжившим, требующим замены.

Приоритет разума над верой открыл для человека модерна огромное количество возможностей, превратив процесс самоопределения из предзаданного в принудительный. Траектория человеческой жизни стала задаваться не церковью, а школой: на смену тезису «верь всему и всю жизнь» пришел тезис «учись всему и всю жизнь». К. Вульф подчеркивает, что педагогика является, прежде всего, «продуктом модерна», закрепившим в ней свои ключевые мировоззренческие установки: универсальность, рациональность и репрезентацию (К. Вульф). В центре ее внимания находился субъект, который должен пройти «всеобщий путь оптимального обучения» (универсальность) через погружение в специально созданный «конструкт мира» (репрезентация) «исключительно с учетом перспективы будущего трудового контекста» (рациональность); субъект, попадающий в поле внимания педагога лишь настолько, насколько это необходимо для реализации соотношения «цель-средство» [3. С. 48—49].

Реальность модерна четко отделена от педагогической реальности, так как последняя призвана репрезентовать первую. Чтобы подчеркнуть

свою обособленность, педагогика строит свою «гиперреальность» (термин К. Вульфа), в которой обосновывается, что с некоторыми оговорками можно признать тождественность предлагаемого к изучению «мира знаков» и реального мира. Смысловая насыщенности языка педагогики модерна осуществлялась на уровне знака: материального предмета, выступающего в качестве указания на другой предмет, его свойство или отношения с другими предметами (по Е. А. Елизовой и Н. Г. Фроловой). В ней провозглашался высокий статус слова, концентрирующего в себе логику и доказательство, и текста, ассоциировавшегося с наиболее правильным и полным отражением реальности. Эпистему классического рационализма (XVII—XVIII вв.), которая входит в хронологические рамки модерна (конец XVII — первая половина XIX в.), М. Фуко охарактеризовал как эпоху, в которой слова и вещи теряют тождественность и начинают соотноситься опосредованно — через мышление, в пространстве «слово — образ». Философ подчеркивает, что дискурс — это одновременно и событие знака, и нечто большее, чем означивание вещей, поэтому не сводим к языку и речи. В модерне, с одной стороны, обозначилась тенденция четкого отграничения дискурсов педагогики (от дискурсов религии, философии, других наук), а с другой — тенденция отчуждения дискурса от человека, который стал характеризоваться через совокупность дискурсов, в которые он вовлечен.

Конструирование педагогической реальности предполагало следующее: любое явление и событие (произо-

шедшее несколько лет или секунд назад) переводилось в слово, с которым оказываются связанными и субъект, непосредственно осуществивший этот перевод, и субъекты, воспринявшие и транслирующие это переведение другим. Данный перевод позволял не только интегрироваться в существующий дискурс и быть понятным, но и обозначить свой собственный дискурс. В основу педагогической деятельности была положена идея Я. А. Коменского о всемогущей «дидактической машине», работающей в школе и за ее пределами с любым исходным человеческим материалом. Предложенная им практическая, технологичная и рентабельная модель организации школьного образования предопределила развитие не только педагогики модерна, но и критикующей ее педагогики постмодерна. Тезис Ю. Хабермаса о том, что модерн представляет собой «незавершенный проект», оказался справедлив и для реальности в целом, и для педагогической реальности в частности. В дальнейшем споры велись вокруг частного, не затрагивая общее представление о «дидактической машине»: оптимизировать педагогическую деятельность возможно, только проникнув в человеческую природу и составив полное представление о ней. «Выход из школьных лабиринтов», осуществленный педагогами эпохи модерна, на деле оказался входом в новый лабиринт, где простота и ясность в понимании особенностей «материала», с которым работаешь (детей), — лишь иллюзия» [8. С. 4].

В основе теоретической рефлексии *постмодерна* — сомнение в существовании единственно верных и не-

зыблемых теорий, концепций и идей. Многомерность мира и человека подразумевает плюрализм мнений и исследовательских программ. Постмодерн предстал «интеллектуальной реакцией» на те процессы, которые не поддавались традиционному описанию и объяснению (Э. А. Орлова), и сместил научный фокус на антропоцентричные процессы. Реальность постмодерна находится за пределами понятий, образов и представлений, сформулированных в научных, религиозных и философских теориях модерна. Человек не может существовать в жесткой системе координат, поскольку сам ее задает, рассматривая мир не как пространство потребления и развлечения, а, прежде всего, как пространство, наполненное смыслами и возможностями. Субъективное, принадлежащее человеку как познающему субъекту, не имеет пространственных координат и не может быть описано только через временную координату. Помимо того, что к четырехмерной системе координат модерна добавляются еще три координаты — ценности, смыслы и значения («социальные миры» Л. С. Выготского), уже имеющиеся координаты пространства и времени стали рассматриваться значительно шире. Ключевые мировоззренческие установки постмодерна — антропологичность и дискурсивность — стали не столько новыми, сколько заново актуализированными методологическими установками педагогической реальности благодаря «постмодернистским изысканиям» (термин М. А. Никулиной).

Педагогическая реальность постепенно приобретает черты постнеклас-

сической реальности: от нее, как и от реальности в целом, «каждый желает получить свою порцию субъективности (национальной, языковой и т. д.)», «свою память, а не универсальную; свой рассудок, а не машинный; свою фантазию, а не то, что выработано в недрах безликих редакций и мозговых трестов сознательными машинами», осознавая, что свое «все время распадается на что-то чужое», а «субъективность стала слишком серийной» [Цит. по: 4]. В центре внимания педагогики на современном этапе ее развития находится не универсальный, а конкретный субъект, способный подчиняться или сопротивляться дискурсам. Педагогическая реальность постмодерна — знаково-символьная реальность, отвечающая утверждению М. Фуко о реальности, в которой слова и вещи опосредованы языком, определяющим педагогическую деятельность, детерминирующим создание нового и переосмысление имеющегося. Символам постмодерна свойственна «многослойность» и отсутствие связи с реальностью, а знакам присуща способность репрезентировать не только вещи и связи, но и представления (Э. А. Орлова). Знаково-символьный характер педагогической реальности подчеркивают В. В. ШоганиН. Н. Зубкова, оперируя понятием «знаково-символическое пространство обучения», И. В. Гриненко, М. И. Макаров, И. А. Мезенцева, Е. Н. Моргачева, А. А. Остапенко и др., описывая специфику знаково-символьной деятельности учителя и учащихся, В. Ю. Смольников при изучении знаково-символической системы конструирования учебного тек-

ста, Е. А. Елизова и Н. Г. Фролова, рассматривая дискурсивный аспект гуманитарных смыслов воспитания и др. Истоки данного понимания лежат в работах Л. С. Выготского и его учеников, обосновавших, что изучение человека, существующего в знаково-символьном пространстве, где язык и речь являются основой мышления, общения и социальной координации опыта, не должно осуществляться абстрактно, безжизненно и в отрыве от него самого. Предметная область педагогики и психологии осложнена тем, что изучение человека происходит в условиях, от которых невозможно абстрагироваться, и ситуациях, которые способны его изменять. Обозначенные Л. С. Выготским проблемные точки психолого-педагогического поиска на современном этапе экстраполированы на все гуманитарные науки. А. Г. Бермус, характеризуя гуманитарную методологию, подчеркивает, что специфика современной реальности заключается не столько в «семантических сетях», образованных знаками и символами, сколько в ориентации на субъекта, «персонализации реальности» [2].

Педагогическая реальность постмодерна отражает не статику, а динамику человека: «стремление к самотождественности» (быть самим собой) сменяется «стремлением к полноте человеческого бытия» (быть выше себя) (А. В. Шувалов). «Сама суть педагогики постмодерна заключается ... в том, чтобы научиться видеть образовательный процесс (его субъектов, цели, средства, результаты, детерминанты, общий контекст) с возможно большего числа позиций,

признавая их не взаимоисключающими, не просто рядоположенными, а взаимодополняющими друг друга» [6. С. 16]. Сакральность педагогики премодерна проверялась на прочность «дидактической машиной» модерна, которая в свою очередь проверяется на прочность постмодерном: классические педагогические теории частично исчерпали свои эвристические возможности, и все четче обозначаются границы их применимости к новому проблемному полю педагогики, а альтернативные педагогические теории еще не оформились. Конструирование педагогической реальности осуществляется следующим образом: любое явление и событие не столько воспроизводится, сколько заново соотносятся с символом и актуализируются в слове. При этом, помимо субъекта с исходным явлением или событием, оказываются связанными множество других явлений и событий; происходит переоценивание, переосмысление и перевосприятие педагогической реальности не столько на основе конвергенции сходных явлений и предыдущих событий, сколько на основе конвергенции предыдущих смыслов и определенных ценностей.

Таким образом, ключевые мировоззренческие установки реальности премодерна (сакральность и традиционность), модерна (по К. Вульф, универсальность, рациональность и репрезентативность) и постмодерна (антропологичность и дискурсивность) являлись методологическими установками для «частных» реальностей (исторической, педагогической, экономической и т. д.). Это дало возмож-

ность рассматривать педагогическую реальность как реальность, которая может быть описана тремя векторными величинами: вектором познавательного поля, вектором человека и вектором дискурса. Вектор познавательного поля обуславливает то, что для познающего субъекта гарантом легитимности педагогической реальности в премодерне являлась вера, в модерне — разум, в постмодерне — язык. Изменения, происходящие в педагогической реальности, цикличны и ограничены сакральной системой координат (премодерн), динамичны и ограничены четырехмерной системой координат (модерн) или скачкообразны и осуществляются в многомерной системе координат (постмодерн). Вектор дискурса позволяет характеризовать педагогическую реальность премодерна как систему символов, которую Бог открыл человеку для продуцирования образов; педагогическую реальность модерна — как систему знаков, которую человек открыл себе сам и зафиксировал в словах и текстах; педагогическую реальность постмодерна — как систему знаков и символов, которую язык открыл человеку, предельно расширив понимание текста. Вектор человека обуславливает следующее: педагогическая реальность премодерна основывалась на абсолютном и известном знании о человеке, который осуществлял процесс познания, не противопоставляя себя познаваемому объекту; в педагогической реальности модерна познаваемый объект был подчинен универсальному познающему субъекту, стремящемуся стать «гармонически развитой личностью»; педагогическая реальность пост-

модерна — это реальность уникальных познающих субъектов, осознающих непостижимость знания о самих себе и ограниченных осознанием этой непостижимости. В постмодерне стало очевидно, что педагогическая реальность любой эпохи обусловлена не только особенностями пространства, в кото-

ром происходит постановка проблем и выработка путей их решения (вектор познавательного поля), но и способами превращения актуальных проблем человека в собственно педагогические проблемы (вектор человека и вектор дискурса).

Список литературы

1. Адо, П. Что такое античная философия? / П. Адо. — М. : Изд-во гуманитарной литературы, 1999. — 320 с.
2. Бермус, А. Г. Введение в гуманитарную методологию / А. Г. Бермус. — М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2007. — 336 с.
3. Вульф, К. Антропология воспитания / К. Вульф. — М. : Праксис, 2012. — 295 с.
4. Гавров, С. Н. Модернизация России: постимперский транзит [Электронный ресурс] / С. Н. Гавров. — Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/gavrov-3/> — Дата обращения: 21.05.12.
5. Елизова, Е. А. Гуманитарные смыслы воспитания. Язык, текст, дискурс / Е. А. Елизова, Н. Г. Фролова. — Красноярск : КГПУ, 2010. — 220 с.
6. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода / Г. Б. Корнетов. — М.—Владимир : ВГПУ, 1998. — 48 с.
7. Корнетов, Г. Б. Предмет и объект истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 1. — С. 34–52.
8. Корнетов, Г. Б. Проблемы и перспективы развития образования в современном мире / Г. Б. Корнетов // Научно-методическое обеспечение развития образования в современных условиях: сборник научных и методических материалов. — М. : АСОУ, 2012. — С. 4–32.
9. Корнетов, Г. Б. Современное осмысление предмета истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический ежегодник. — 2012. — М. : АСОУ, 2012. Вып. 49. — С. 37–53.
10. Лазарев, Ф. В. Многомерный человек. Введение в интервальную антропологию / Ф. В. Лазарев, Б. А. Литтл. — Симферополь: СОНАТ, 2001. — 264 с.
11. Орлова, Э. А. История антропологических учений : учебник для студентов педагогических вузов / Э. А. Орлова. — М. : Академический проект; Альма Матер, 2010. — 621 с.
12. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. — Киев : Ника-Центр, 1996. — 206 с.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. М. Гайфутдинов

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРИНЦИПА «КОЛЛЕКТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ И УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ» В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВВ.



УДК 371.5

ББК 74.03(2)

Структура принципа обучения определяет его содержание. Она представляет собой совокупность взаимосвязанных понятий, представленных, согласно логике, в виде повествовательного предложения, раскрывающего диалектическую связь основных компонентов процесса обучения.

Ключевые слова: принцип обучения, структура принципа обучения, диалектический характер связи, компоненты процесса обучения.

A. M. Gayfutdinov

STRUCTURE AND THE MAINTENANCE OF THE PRINCIPLE «COLLECTIVE NATURE OF TRAINING AND THE ACCOUNTING OF SPECIFIC FEATURES OF PUPILS» IN THE HISTORY OF DOMESTIC PEDAGOGICS OF THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNINGS OF THE XXI CENTURIES.

The structure of a principle of training defines its contents. It represents set of the interconnected concepts presented, according to logic, in the form of the narrative offer opening dialectic communication of the main components of process of training.

Key words: training principle, structure of a principle of training, dialectic nature of communication, components of process of training.

Формирование знаний о теоретических основах процесса обучения в отечественной педагогике представляет собой сложный многоступенчатый процесс. До сих пор проблемными остаются вопросы, связанные с дидактическими принципами, а именно: структурой и содержанием принципов. Р. Б. Вендровская, характеризуя развитие педагогических знаний о процессе обучения со второй половины 70-х гг. XX века, пишет о том, что «новые подходы к трактовке принципов обучения позволили углубить понимание сущности принципов обучения, их содержания и структуры и тем самым наметить дальнейшие пути совершенствования процесса обучения» [1. С. 83]. Несмотря на то что структура принципов обеспечивает общее понимание теоретической основы дидактического процесса, до сих пор вопрос о ее существовании широко не обсуждался в научных кругах. Этим можно объяснить господство субъективного подхода в формулировках принципов обучения, представляющего собой главную причину бесконтрольного роста их числа. Ретроспективный анализ педагогической литературы, изданной в нашей стране за последние семьдесят лет, позволил выявить 138 вариантов принципов процесса обучения, из которых 74 % представлено лишь в одной педагогической работе [2]. Возникает вопрос, почему 26 % принципов остаются в системе педагогических знаний, сохраняя свою формулировку на протяжении длительного периода времени? Рассмотрим особенности структуры принципа обучения «коллективный характер обучения и учет индивидуаль-

ных особенностей учащихся», который указан в большинстве работ по педагогике, в сравнении с единичным вариантом «воспитания волевых людей на преодоление трудностей», предложенного П. Д. Макаровым как принцип обучения в 1938 году в статье «К вопросу о принципах советской дидактики» [8].

Педагогическая идея единства коллективного и индивидуального обучения детей так же, как и рассматриваемый выше принцип, впервые встречается при анализе работы «Педагогика» под редакцией И. А. Каирова. Анализируемый принцип назван «Индивидуальный подход к учащимся в условиях коллективной работы учителя с классом». Раскрытие содержания дается по отдельным составляющим дидактического принципа. Рассматривается индивидуальный подход к учащимся, который необходимо осуществлять в целях успешного обучения и содействия развитию положительных задатков каждого школьника в процессе воспитания класса как учебного коллектива. Отдельно дается обоснование понятию коллективной работы, т. е. обучение происходит успешно в классе, где учащиеся осознают общие цели работы, умеют дружно работать на уроках, чувствуют себя членами единого коллектива и сознают ответственность перед ним [10].

В работе Н. А. Сорокина «Дидактика» при сравнении с рассмотренной выше работой можно выявить следующие изменения в содержании анализируемого принципа:

1. Большое внимание уделено раскрытию сочетания коллективной учеб-

ной работы и индивидуального подхода к учащимся. «Советская дидактика исходит из необходимости сочетания коллективной учебной работы учащихся (класс в целом или его части) с индивидуальным подходом к отдельным ученикам с тем, чтобы обеспечить успешное обучение, воспитание и развитие каждого школьника» [13. С. 121].

2. Заменено в названии понятие «индивидуальный подход» понятием «учет индивидуальных особенностей учащихся». Автор определяет необходимость более глубоких психолого-педагогических знаний особенностей личности учащихся для увеличения эффективности процесса обучения и воспитания.

В работе «Дидактика средней школы» под редакцией М. А. Данилова и М. Н. Скаткина анализируемый принцип назван «принципом коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся». Незначительный, на первый взгляд, факт перестановки местами понятий в названии принципа, по сравнению с предыдущей работой, не является случайностью и имеет свои причины. В анализе содержания принципа было выявлено:

1. Дидактический принцип приобретает большее значение в организации процесса воспитания, входящего в общий педагогический процесс. «Названный принцип выражает необходимость воспитывать класс как учебный коллектив, создавать условия для активной организованной работы всех учащихся и в то же время индивидуально подходить с целью успешного обучения и содействия развитию

положительных задатков к каждому ученику» [4. С. 142].

2. Учет индивидуальных особенностей учащихся лишь упоминается. Особое внимание уделяется характеристике работы учителя по созданию коллектива учащихся и влиянию на личность учащегося через коллектив. Авторы предлагают следующие пути реализации анализируемого принципа:

1) педагог раскрывает перед учащимися перспективу их учебной работы и спланирует для этого коллектив учащихся;

2) педагог знакомит учащихся с деятельностью различных коллективов взрослых людей и постепенно внедряет в жизнь учащихся правила деятельности коллектива;

3) педагог проводит урок как организационную форму работы коллектива, в котором каждый учащийся под руководством учителя должен выполнять определенную работу;

4) педагог учит учащихся правильному поведению в коллективной работе.

Роль коллективной работы становится главной по отношению к осуществлению индивидуального подхода учителя к учащимся.

В «Дидактике средней школы» под редакцией М. Н. Скаткина наблюдается еще больший перевес роли коллективной работы с учащимися по сравнению с учетом их индивидуальных особенностей. Отсутствуют изменения в названии принципа, но, несмотря на большое сходство с ранее описанными формулировками, в данной работе при раскрытии принципа выявляются следующие особенности:

1) автор подробно раскрывает вопрос об организации групповой работы;

2) большое внимание уделено проблеме развития коллективизма в учебно-воспитательной деятельности.

«Воспитание привычек работать в коллективе и подчинять свои намерения и действия его интересам — важная задача школы» [5. С. 85].

В работе «Педагогика» под редакцией П. И. Пидкасистого дается краткое изложение содержания анализируемого принципа, без его полного раскрытия. Изменено название принципа. Он назван «принципом рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы» [11]. Это означает, что учитель может и должен использовать самые разнообразные формы организации обучения: урок, экскурсии, практикумы, а также различные способы взаимодействия учащихся в учебном процессе: индивидуальную работу, работу в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах. В работе отсутствует объяснение тому, как обеспечить «рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм», а также, почему индивидуальные особенности учащихся были заменены индивидуальными формами и способами учебной работы.

В работе Б. А. Голуба «Основы общей дидактики» использовано название принципа, которое приводилось в работах самого раннего года издания, — «принцип индивидуального подхода к обучающимся в условиях коллективной работы». Автором дается характеристика отдельных частей

дидактического принципа, без обоснования их соотношения: «...необходимо воспитывать учебную группу именно как коллектив, что и является одним из важнейших условий для активной работы каждого ученика» [3. С. 32]. Особенностью работы является введение нового понятия — обучаемости как восприимчивости к учебе. Автор определяет следующие признаки обучаемости: а) запас знаний и навыков; б) восприимчивость к усвоению материала и умение осмыслить его; в) умение самостоятельно применять усвоенные знания. Таким образом, обучаемость можно рассматривать как проявление индивидуальных особенностей учащихся.

Не все учебники и учебные пособия по педагогике, изданные в начале XXI в., представляют идею единства коллективного и индивидуального обучения детей в перечне принципов обучения. В работах, где раскрывается содержание этого принципа, равнозначно определяется роль индивидуальной и коллективной работы учащихся.

Период формирования содержания принципа «коллективный характер обучения и учет индивидуальных особенностей учащихся» в системе знаний отечественной педагогики составляет более 50 лет. В 70-е — 80-е гг. в раскрытии содержания принципа наблюдается перевес значимости в сторону коллективной работы по сравнению с индивидуальными формами обучения, что отражается в изменении названия принципа. На первое место ставится понятие «коллективная работа». Вместо понятия «индивидуальный

подход» в структуру и название принципа вводится понятие «учет индивидуальных особенностей учащихся». Зафиксированы изменения в названии принципа в работе «Педагогика» под редакцией П. И. Пидкасистого, которая относится к середине 90-х гг. Принцип назван «принципом рационального сочетания коллективных форм и способов учебной работы». Таким образом, за период своего формирования структура принципа претерпевала незначительные изменения, которые не отразились на выражении общей идеи единства и взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности.

Принцип воспитания волевых людей на преодоление трудностей представлен в статье «К вопросу о принципах советской дидактики» П. Д. Макарова. Источником появления этого принципа автор считает диалектический закон единства и борьбы противоположностей. Переводя закон с философского языка на обыденный, П. Д. Макаров приводит цитату из работы «За большевистское изучение истории партии» Л. М. Кагановича: «Понимать единство противоположностей в действительности — это, значит, не бояться трудностей! Это, значит, не бояться тех противоречий жизни, которые на нашем пути возникают, а преодолевать их с большевистской энергией и настойчивостью». В обосновании принципа приведено также учение И. В. Сталина об образе нового человека, составляющее, по мнению автора, основу советской педагогики и дидактики.

В статье жесткой критике под-

вергаются сторонники «легкого обучения»: «Идеал этого направления — уподобление обучения игре в противоположность труду. Обучения есть игра — таков их девиз... Лица с противоположным взглядом рассматривают препятствия и трудности в обучении не как зло, а как благо» [8. С. 25].

Анализ педагогической литературы позволяет выявить варианты принципов обучения:

а) с соответствующей структурой: «Обучение должно характеризоваться проблемностью», «Принцип обучения на высоком уровне трудности»;

б) в структуре которых понятие «трудность» представлено в сочетании с другими понятиями: «Принцип научности и посильной трудности», «Принцип доступности и нарастающей трудности»;

в) имеющее противоположное значение — принцип доступности.

Следует отметить, что соответствующие варианты принципа воспитания волевых людей на преодоление трудностей можно найти только в педагогической литературе, изданной в конце XX в.

Изучение требования к процессу обучения, предложенного П. Д. Макаровым, приводит к следующим выводам:

1) существование названий принципов, противоположных по смыслу требованию «воспитания волевых людей на преодоление трудностей», свидетельствует о том, что связь, выраженная в ведущем принципе, не обладает объективностью действия, она устанавливается лишь при определенных условиях;

2) в настоящее время в педагогике существуют игровые технологии как доказательство несостоятельности утверждения, что обучение лишь только труд.

Появление принципа обучения на высоком уровне трудности в работе, относящегося по году издания к концу XX в., вызывает удивление. В то время как медики бьют в набат о надвигающейся катастрофе вымирания нации, причина которой — уже всеми признанная чрезмерной нагрузка детей в школе, педагоги предлагают обучать на высоком уровне трудности. Время доказало несостоятельность такого требования, следование которому не только не приводит к повышению эффективности процесса обучения, но и наносит непоправимый ущерб здоровью детей.

Так же, как требование «обучать детей на высоком уровне трудности», вариант требования «обучения должно характеризоваться проблемностью» встречен в работе конца 90-х гг. В работе «Современные образовательные технологии» Г. К. Селевко указано, что сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению [12]. В результате этого происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Согласно словарю русского языка С. И. Ожегова, понятие «трудность» в одном из значений определяется как

препятствие, тогда как «проблема» — это сложный вопрос, задача, требующая разрешения, исследования [9]. В значении требований к обучению эти понятия характеризуют необходимость прилагать усилия для преодоления препятствий, решения сложных вопросов и задач. Если проблемность — только один из видов технологий обучения, то в создании ситуаций для активизации творческого мышления учащихся возможен контроль над состоянием детей со стороны учителя, готовы ли они к преодолению таких трудностей. А если проблемность обучения считать принципом, который должен относиться ко всему процессу в целом, тогда следует признать постоянной необходимость усилий и напряжения в обучении.

Если бы проблемное обучение сохранило свой первоначальный смысл, предложенное требование о проблемности обучения являлось бы противоположным по смыслу требованию высокого уровня трудности в обучении. Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи, основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями — инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере физиологического созревания [12]. То, что критиковалось П. Д. Макаровым, являлось основой проблемного обучения.

Методы обучения на основе идей Дьюи применялись и в СССР.

Однако в 1932 г. постановлением ЦК ВКП(б) они были объявлены методическим прожектерством и отменены. Таким образом, в отечественной педагогике проблемное обучение приобрело новое содержание.

Итак, все рассмотренные варианты, соответствующие принципу воспитания волевых людей на преодоление трудностей, кроме принципа доступности, являются единичными случаями использования в педагогической литературе. Структура принципа воспитания волевых людей на преодоление трудностей, в отличие от принципа «коллективный характер обучения и учет индивидуальных особенностей учащихся», не обеспечила устойчивость связей, выраженных в формулировке, и сохранность основного содержания принципа. Главной причиной является несоответствие критериям понятия «принцип», а именно — отсутствие диалектического характера связи в содержании требования к процессу обучения «воспитание волевых людей на преодоление трудностей», тогда как идея единства коллективных и индивидуальных форм обучения детей отражает диалектический закон единства и борьбы противоположностей.

Идея отражения диалектического характера процесса обучения в диалектических принципах существует в отечественной педагогике с середины 70-х годов XX века, однако отсутствие строгости в формулировках не привело к окончательному формированию принципов. Есть подтверждение тому, что такая строгость считалась излишней. Так, например, в работе

Н. Г. Заволока «Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса» можно найти следующее замечание: «Рассмотрение и трактовка принципа систематичности, а также руководства им в педагогической деятельности как единством противоположностей (систематичности — несистематичности) — один из тех подходов, который должен способствовать формированию всесторонней, универсальной гибкости понятий у учащихся. С этой точки зрения принцип систематичности следовало бы сформулировать в диалектическом «ключе»: назвать принципом единства систематического и несистематического в обучении. Однако главное не в формулировке, не в названии принципа, ибо грамотный учитель и без назиданий знает, что собой представляет тождество противоположностей, отраженное в принципе обучения» [6. С. 156]. На основе такого представления об организации процесса обучения складывается противоречивая ситуация. С одной стороны, всеми признается то, что принципы обучения должны иметь конечное число и представлять собой систему. Но это возможно только в условиях строгого формирования структуры, обеспечивающей стабильное существование принципа обучения во времени. С другой стороны, допускается свободная формулировка принципа обучения, которая ведет к субъективной трактовке его содержания, а также бесконтрольному росту числа требований к процессу обучения, выдаваемых в педагогической литературе за дидактические принципы.

Изучение структуры принципов обучения с точки зрения логики

приводит к выводу о том, что, являясь суждениями, они обладают идентичной структурой с законами и правилами. Различия следует искать в содержании понятий, играющих роль субъекта и предиката суждений. Согласно логике, всякое суждение выражается в предложении, но не всякое предложение выражает суждение [7]. Из всех видов предложений по своему назначению только повествовательные предложения выражают суждения. Предложение в отличие от слова и словосочетания имеет законченный смысл. Таким образом, формулировка принципа обучения должна представлять собой повествовательное предложение, в котором отражена диалектическая связь главных компонентов процесса обучения. Связка в русском языке осуществляется словами «есть» — «не есть», «является» — «не является» и т. п., либо заменяется тире. Анализ структуры предложенных в педагогической литературе вариантов принципов обучения показывает, что с лингвистической точки зрения преобладающее большинство формулировок —

это словосочетания либо отдельные слова. Таким образом, авторы учебников и учебных пособий по педагогике принципы не формулируют, а указывают их названия с дальнейшей расшифровкой содержания принципа. Отсутствие законченного смысла в словах и словосочетаниях о выявленной связи в процессе обучения ведет к произвольной трактовке содержания принципа.

Согласно требованиям логики, связь компонентов обучения, выраженная в формулировке «коллективный характер обучения и учет индивидуальных особенностей учащихся», может быть представлена в следующем виде: «Процесс обучения основан на единстве и взаимном влиянии групповой и индивидуальной форм обучения учащихся». Данный дидактический принцип является выражением педагогического закона единства и взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности, который в процессе обучения отражает действие диалектического закона единства и борьбы противоположностей.

Список литературы

1. Вендровская, Р. Б. Очерки истории советской дидактики / Р. Б. Вендровская. — М. : Педагогика, 1982. — 128 с.
2. Гайфутдинов, А. М. Критерии педагогического понятия «принцип обучения» / А. М. Гайфутдинов // Вестник Российской Академии образования. — 2009. — № 5 — С. 84—87.
3. Голуб, Б. А. Основы общей дидактики. Учебное пособие для студентов пед-

вузов / Б. А. Голуб. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 96 с.

4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. — М. : Просвещение, 1975. — 303 с.

5. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной ди-

дактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК и студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1982. — 319 с.

6. Заволока, Н. Г. Методические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса / Н. Г. Заволока. — Киев : Рад. шк., 1986. — 228 с.

7. Иванов, Е. А. Логика : Учебник / Е. А. Иванов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство БЕК, 2002. — 368 с.

8. Макаров, П. Д. К вопросу о принципах советской дидактики / П. Д. Макаров // Советская педагогика. — 1938. — № 9. — С. 22—25.

9. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М. :

ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. — 1200 с.

10. Педагогика. Учебник для педагогических институтов / Под ред. И. А. Каирова. — М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во министерства просвещения РСФСР, 1956. — 358 с.

11. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.

12. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.

13. Сорокин, Н. А. Дидактика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Н. А. Сорокин. — М. : Просвещение, 1974. — 222 с.



З. А. Каргина

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИИ: НАЧАЛО ПУТИ

УДК 37.018.4

ББК 74.03(2)

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

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

Z. A. Kargina

HISTORY OF FORMATION OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL CHILDREN EDUCATION IN RUSSIA. BEGINNING OF THE WAY

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

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

Современная сфера дополнительного образования детей (далее по тексту — ДОД) России является преемницей системы внешкольного образования (далее по тексту — ВО) и внешкольной работы (далее по тек-

сту ВР) с детьми, что предопределяет необходимость понимания актуальных изменений в контексте общей истории ее развития, использования исторического опыта в современной образовательной ситуации, обоснованного

прогнозирования тенденций и перспектив развития данной образовательной сферы.

Анализ исследований исторических аспектов ДОД позволяет констатировать: к настоящему времени не сложились единые представления о его развитии и становлении, не сформировалась объективная педагогическая оценка исторического опыта, не определено место истории ВО и ВР в современной теории ДОД.

У современных исследователей можно констатировать различные представления об исторической «точке отсчета» процесса становления ВО — ВР — ДОД. Так, например, Н. А. Морозова и А. К. Костин считают, что ДО как вид образовательной деятельности зародилось в III—II тыс. до н.э. в древнейших государствах и цивилизациях (Китае, Древней Греции, Древнем Риме, Индии и др.) и прослеживают в истории образования различных стран его содержательные особенности. В России В. В. Абраухова и А. К. Костин историческим началом внешкольного и внеклассного воспитания считают XVII в. и связывают с возникновением так называемых «школьных товариществ». Этим же периодом определяют начало становления ВО еще ряд исследователей, но первоначально называют либо литературный кружок в Шляхетском кадетском корпусе Петербурга, организованный его учащимся А. П. Сумароковым в 1759 году (В. П. Голованов, В. Г. Кочеткова, С. Л. Паладьев и др.), либо детский парк, созданный по приказу Екатерины II для ее внука, бу-

дущего императора России Александра I (Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова). С. Н. Томчикова одной из первых форм внешкольного образования рассматривает детский домашний театр, появившийся в дворянских семьях России в конце XVIII в. Ряд исследователей (Т. В. Ганина, Л. Ю. Круглова, Б. К. Тебиев и др.) начальным периодом формирования ВО в России определяют 60-е годы XIX века, связывая это с организацией воскресных школ, первая из которых была открыта в Москве в июне 1860 г., или с появлением различных клубов — клубов гимназистов в Чернигове и юных орнитологов в Глухове, спортивно-молодежных клубов в Москве (В. В. Абраухова). [3; 9; 14; 20].

Не сложилось единых подходов и к исторической периодизации развития и становления системы ВО — ВР — ДОД. Так, например, Л. Ю. Круглова в развитии ВО выделяет три периода: 1 период — становление ВО в дореволюционный период; 2 период — развитие системы ВО в советский период; 3 период — трансформация ВО на основе реформирования в ДО в постсоветский период развития России [9].

Н. А. Морозова на основе критерия «тип образовательного учреждения» определяет восемь этапов развития ДО: 1 (X—XIII вв.) — этап дополнений к обучению в школе; 2 (XIV—XVI вв.) — этап дополнений к обучению в училищах, а также — в школе; 3 (XVII в.) — этап дополнений к обучению в однопрофильных академиях, а также — в школе и учи-

лицах; 4 (XVIII в.) — этап дополнений к обучению в профессиональных училищах, университетах, а также — в школе, училищах, однопрофильных академиях; 5 (перв. пол. XIX в. — 1859 г.) — этап дополнений к лицейскому, дошкольному, институциональному, а также к обучению в школе, училищах, однопрофильных академиях, профессиональных училищах, университетах; 6 (1859—1917 гг.) — этап создания самостоятельных учреждений внешкольного (дополнительного) образования для взрослых и детей, а также — дополнений к обучению в школе, училищах, профессиональных училищах, университетах, детских садах; 7 (1917—1992 гг.) — этап создания разветвленной сети внешкольных образовательных учреждений и учреждений повышения квалификации, а также — дополнений к обучению в школе, профессиональных училищах, колледжах, университетах, детских садах; 8 (1992—2002 гг.) — этап определения статуса ДО, формирования его как становящейся системы [14].

Е. В. Смольников с учетом исторического развития, смены идеологических установок и образовательных парадигм называет шесть основных этапов становления системы ДОД: 1 (1905—1917 гг.) — возникновение; 2 (1918—1939 гг.) — становление; 3 (1940—1960 гг.) — развитие; 4 (1961—1986 гг.) — расцвет; 5 (1987—1992 гг.) — кризис (спад); 6 (1993 г. по настоящее время) — стабилизация (выход из кризиса) [18].

В. П. Голованов свою периодизацию основывает на эволюции теоретических представлений о сущности

и назначении дополнительного (внешкольного) образования детей, выделяя пять этапов: I этап (сер. XIX в. — 1917 г.) — зарождение ВО (синкретизм); II этап (1917 г. — нач. 30-х гг.) — формирование государственной системы ВО (становление); III этап (нач. 30-х гг. — 80-е гг.) — развитие системы внешкольного воспитания (зрелость); IV этап (сер. 80-х гг. — 90-е гг.) — демократизация системы внешкольного воспитания, интеграция в систему ДОД (трансформация); V этап (конец 1990-х гг. по наст. вр.) — становление и развитие системы ДОД как образовательной и социальной полисферы (социокультурное адаптирование) [3].

А. В. Егорова, А. Н. Ткачева исследовали историю становления системы ДОД с позиций понимания его как общественной функции, следующей за изменениями в обществе и влияющей на его развитие. На основании данного критерия авторами названы пять этапов (с небольшими расхождениями в указании дат): I этап (до 1918 г.) — период зарождения внешкольных объединений детей, разработка теоретических основ ВР; II этап (1920—30-е гг.) — возникновение различных видов внешкольных учреждений (далее по тексту — ВУ), поиск форм и содержания работы с детьми; III этап (1940—50-е гг.) — становление и расцвет ВО, развитая сеть разнообразных государственных ВУ; IV этап (1960—1992 гг.) — повышение значимости ВУ в системе воспитания, создание широкой сети специализированных, профильных ВУ; V этап (с 1992 года по настоящее вре-

мя) — период преобразования системы ВР в систему ДОД. [4; 19]

Анализируя различные подходы к исторической периодизации процесса развития и становления системы ВО — ВР — ДОД, мы можем констатировать, что практически все исследователи рассматривают его во взаимодействии с социумом, системой общего образования. Мы в своем исследовании предлагаем периодизацию становления названной образовательной сферы, основанную на его взаимосвязи с социумом — историческими событиями и общественно-политическими условиями в стране, особенностями социокультурной ситуации, динамикой приоритетов в интересах и потребностях детей, социально-образовательных запросов семьи, изменениями в системе общего образования.

Дореволюционный период формирования системы внешкольного образования в России как предпосылка создания государственной системы внешкольной работы с детьми

Системное развитие ВО в России начинается примерно с середины XIX века. Предпосылками для этого стали:

— в социально-политическом плане: отмена крепостного права, в результате чего на рынке труда появилось большое количество рабочей силы, нуждающейся в подготовке к работе на производстве;

— в социокультурном плане: кризис образования, возникший на «стыке» демократизации общества и консерватизма государственной системы образования.

С самого начала своего становления ВО развивалось очень интенсивно и к началу XX века имело очень разнообразные *организационные формы*, которые можно *классифицировать* следующим образом: *1 группа* — учреждения, преследующие цели чисто учебные, программно организованные концентрически по типу школ: а) воскресные школы, классы, б) вечерние классы, курсы, в) общеобразовательные курсы, г) технические, профессиональные курсы, д) народные университеты, е) народные политехникумы, ж) дополнительные и повторительные школы, и т. д.; *2 группа* — учебные заведения внешкольного типа, имеющие программы не концентрического характера: а) лекции, б) «народные» чтения, в) экскурсии, г) кружки самообразования и т. д.; *3 группа* — учреждения по распространению знаний через книгу: а) народные библиотеки и читальни, б) книжная торговля, в) земские книжные склады и т. д.; *4 группа* — учреждения общественного воспитательного характера, ориентированные на научное и эстетическое развитие населения: а) земские центральные музеи, б) выставки, в) драматические и оперные спектакли и т. д.; *5 группа* — учреждения, имеющие общеобразовательные и воспитательные цели, но включающие в себя элементы развлечения: а) театры, б) концерты, в) кинематографы и т. д.; *6 группа* — учреждения, охватывающие все виды ВР, ставящие цель общественного (социального) развития населения: а) народные дома, б) клубы и т. д.

Основу данного перечня составила классификация, предложенная В. П. Вихляевым, содержательное расширение которой проведено на основе исследований В. П. Вахтерова, В. А. Зеленко, С. С. Серополко, В. И. Чарнолуцкого, Н. Н. Ярошенко и др. [2].

Цели и задачи ВО в этот период определялись следующим образом: 1) умственное и нравственное развитие народа, 2) приобщение к благам культуры и просвещения всего взрослого неграмотного населения, 3) предоставление возможности применения в дальнейшей жизни учащихся их школьных знаний. Все это было необходимо для улучшения благосостояния народа, создания сколько-нибудь прочного демократического строя. «А и то и другое является существенным условием прочности и целостности государства в условиях междонародной борьбы за существование» (С. О. Серополко) [17. С. 5–6].

В конце XIX и начале XX века в системе ВО появились первые формы работы с детьми, которые стали образами будущих ВУ. Так, например, в 1899 г. в Петербурге в Мраморном дворце Н. А. Бартошевич открыл детское учреждение, которое стало аналогом будущих станций юных натуралистов; в 1900 г. в Царском селе Е. С. Левицкой была открыта «новая школа», в которой проводились строевые и спортивные занятия; в 1895 г. в Томске В. Д. Пируцкий на благотворительные средства основал дом физического развития и др. [14; 22].

Большое развитие в дореволюционной России получили клубы, кото-

рое создавались как самостоятельные учебные заведения, так и в структуре других образовательных учреждений. Создателями первых детских и подростковых клубов стали Л. И. Глибов в Чернигове (1862 г.), П. Ф. Лесгафт в Санкт-Петербурге (1901 г.). Но свое массовое развитие клубы получили в период первой русской революции, основой чего стало стремление прогрессивной интеллигенции противопоставить самодержавной классово-сословной политике в области просвещения демократическое воспитание. [21]

На волне революционного подъема появились и первые специализированные детские ВУ. Так, например, в 1905 г. С. Т. Шацкий и А. У. Зеленко открыли учреждение, структура которого представляла собой целую группу детских клубов, объединенных под общим названием «Дневной приют для приходящих детей» («Детский Сеттльмент»). В 1906 г. К. Н. Вентцель создал «Дом свободного ребенка», основу учебно-воспитательного процесса которого составляла совместная деятельность детей, родителей и воспитателей. В 1907 г. А. Радченко была создана «Школа шалунов», в которой главный акцент делался на свободу действий ребенка, что рассматривалось как условие для реализации детьми своих потенциальных возможностей. В 1910 г. О. Кайдановой была создана «Семейная школа», объединившаяся на принципе трех «С» — Сотоварищество, Сотворчество, Содействие, где главное внимание уделялось созданию каждой особой атмосферы своего мира [3; 18].

Накануне второй русской революции стали появляться учреждения ВО, созданные по инициативе гимназических союзов — Дома юношества (Дома юности). Первый Дом юношества был создан в Рязани (1916 г.). На его базе были открыты кружки: литературный, научный, богословский, помощи жертвам войны, музыкальный, драматический, ремесленный; действовали: бюро труда, книжная лавка, школьная касса и журнальная комиссия. Кроме того, в Доме были открыты мастерские для работы на нужды армии; организовывались сады и ясли для детей беженцев и воинов, ушедших на фронт; создавались сельскохозяйственные дружины для помощи семьям воюющих солдат [6].

Постепенно в рамках ВО сложились специальные формы работы с детьми, которые можно классифицировать следующим образом: а) клубы (вечерние собрания), объединения по интересам (кружки); б) спортивно-гимнастические клубы; в) экскурсии (кислородные, природоведческие, исторические); г) праздники, любительские коллективы, литературные чтения и литературно-музыкальные вечера, театральные представления; д) беседы, библиотеки-читальни; е) мастерские, трудовые дружины учащихся; ж) дневные приюты для детей, летние и зимние оздоровительные колонии, сельскохозяйственные колонии труда и отдыха; з) бойскаутские отряды; и) детские площадки и т. д. [9]. Необходимо отметить, что первые детские ВУ выполняли не только образовательную, но и компенсирующую функцию, восполняли отсутствие

у детей школьного образования, помогая организовать их содержательный и развивающий досуг.

Начало становления внешкольного образования и его инновационный характер связаны были, как правило, с личной инициативой представителей прогрессивной интеллигенции того времени (П. Ф. Лесгафта, С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко, К. А. Фортунатова и др.), которые пытались противостоять консерватизму официального образования. Но постепенно внешкольное образование приобретает общественно-государственный характер через создание различных структур, ориентированных на оказание помощи ВО: Общества содействия физическому развитию детей, Общества содействия внешкольному просвещению (ВО), Общества для внешкольных работников и др. [1].

Постепенно ВО начинает занимать определенную нишу в системе российского образования, о чем свидетельствуют два факта его дореволюционной истории:

— принятие Положения об основной государственной системе учреждений ВО;

— разработка 24 октября 1917 г. по инициативе С. С. Салазкина (министра Народного просвещения Временного правительства), В. И. Вернадского и С. В. Паниной (товарищей министра) проекта структуры государственного ВО.

Обобщая итоги данного исторического этапа становления системы ВО, необходимо отметить, что, несмотря на достаточно короткий пери-

од, данный тип образования прошел интенсивный путь своего развития: приобрел не только разнообразные формы организации, но и государственное признание его значимости.

Начало становления государственной системы внешкольной работы с детьми в первые послереволюционные годы (1917–1920 гг.)

Становление и развитие системы ВР с детьми в молодом советском государстве проходило в чрезвычайно сложных условиях:

— в социально-политическом плане: хозяйственная разруха, беспризорщина, голод, эпидемии, детский наемный труд, массовая неграмотность как результат империалистической и гражданской войн; а также формирование новой системы законодательства в сфере детства — принятие Декрета Совета Народных комиссаров «О гражданском браке и о детях» (31 декабря 1917 г.), в котором впервые в ранг государственной политики были возведены защита прав ребенка и забота о детях (лозунг «Все лучшее — детям!»);

— в социокультурном плане: формирование новой системы народного образования — политехнической школы, которая должна готовить всесторонне развитых и всесторонне подготовленных людей, а также недостаточное количество школ, отсутствие в них хорошо поставленной воспитательной работы (т. е. коммунистического воспитания).

С самого начала советского периода своей истории ВО становится важной составляющей революционного воспитания детей и подростков. Значимость ВО для молодого советского государс-

тва подтверждается рядом событий: в ноябре 1917 г. в Народном комиссариате просвещения был создан отдел ВО, основная задача которого заключалась в развертывании культурно-просветительной работы среди детей; 4 июня 1918 г. было принято постановление Наркомпроса «Положение об организации дела внешкольного образования в Р.С.Ф.С.Р.»; в августе 1918 г. в Москве состоялся Первый Всероссийский съезд по просвещению, на котором работала внешкольная секция, сформулировавшая основные положения ВО. [3]

Особое место на постреволюционном этапе истории ВО занимает Первый Всероссийский съезд по ВО, который состоялся в Москве в мае 1919 г. Решения данного съезда заложили базовые основания ВО. Так, например, целями данного типа образования определялось содействие созданию всесторонне развитого члена коммунистического коллектива, пробуждение и развитие классового самосознания трудящихся, подготовка из них активных работников социалистического строительства и сознательных борцов за мировой коммунизм. Основной задачей работы по ВО стало создание очагов социалистической культуры. Базовыми началами ВО были названы самодеятельность, трудовой метод, общедоступность и бесплатность пользования. Также была определена организационная структура рассматриваемой системы образования. Системообразующим центром становился Губернский центр ВО, в котором должны быть созданы секции: организационная, ликвидации безграмотности (обучение взрослых и

подростков), библиотечная, музейно-выставочная, экскурсионная, народных домов и клубов, художественного образования, народного театра, музыкальная, книжных складов; подраздел национальных меньшинств [16].

В этот период сохранялась типология ВУ, сложившаяся еще в дореволюционный период, но им отводилась уже новая роль. Так, например, Народные дома должны были способствовать переустройству общего уклада жизни на коммунистических началах; клубы определялись очагами социалистической культуры и пролетарского творчества, воспитывающими коммунистическое мировоззрение масс; элементарные школы должны были обучать взрослых и подростков общей и политической грамоте, давать им сумму элементарных знаний, умений и культурных навыков; школы повышенного типа — способствовать слушателям в выработке целостного социалистического мировоззрения, расширить их общее образование; народные (крестьянские) университеты — вводить в научную систему знаний, вырабатывать стройное социалистическое мировоззрение; пролетарские (рабочие) университеты — интегрировать пролетариат в сферу научного творчества, воспитывать стойких и сознательных классовых работников, самостоятельно и творчески разрабатывающих научные проблемы в духе коммунизма.

Новое понимание значения ВО декларирует в этот период Н. К. Крупская, которая считала, что всякая ВР должна носить пропагандистский характер, а клубы и народ-

ные дома должны стать очагами новой, социалистической культуры. Это было необходимо для того, чтобы вооружить каждого гражданина Советской республики всей силой знания, чтобы помочь ему стать вполне сознательным социалистом [10].

Инициаторами создания сети детских ВУ выступили Советы рабочих депутатов, партийные, профсоюзные и комсомольские организации. В стране начали создаваться разнообразные по характеру и организационной структуре объединения пролетарских детей вне школы: станции, клубы, детские секции при партийных и комсомольских ячейках, детские коммуны и площадки; а также своеобразные социально-педагогические комплексы, организующие ВР с детьми: вольные школы, народные дома, исправительные учреждения, приюты, детские площадки, народные детские сады, летние колонии и др.

С 1918 г. начинают создаваться специализированные ВУ для детей, первыми из которых стали Детская художественная школа (1918 г., Петроград), Дом ребенка «Пчелка», Станция любителей природы, Бюро школьных экскурсий (1918 г., Москва), Детский клуб «Муравейник» (1919 г., Пермь) и др. Особенностью названных учреждений являлась собственно образовательная направленность их деятельности. Немного позже (в 1920 г.) в стране открывается еще несколько детских ВУ, основное назначение которых его организаторы видели в приобщении детей к общественно-политической жизни — Клуб «Красная звездочка»

(Черемхов), Детский клуб «Цветы коммунизма» (Нолинск). Именно такие учреждения стали впоследствии базой первых пионерских отрядов [3].

Еще одной формой ВР с детьми становятся театры. Так, например, только в 1918 г. в Петрограде открывается первый передвижной театр для детей и государственный театр марионеток под руководством Л. В. Шапориной-Яковлевой, в Саратове — «Бесплатный для детей пролетариата и крестьян Советский драматический школьный театр имени вождя рабоче-крестьянской революции В. И. Ленина», в Оренбурге — «Детский пролетарский клуб-театр», в Москве — 1-й стационарный детский театр Моссовета, возглавляемый Н. И. Сац, и др. [20].

С 1918 г. начинается создание государственной системы детско-юношеского туризма: по предложению Н. К. Крупской Наркомпрос РСФСР организовал в декабре 1918 г. в Москве Центральное бюро школьных экскурсий (с 1921 г. — опытно-экспериментальная база Наркомпроса). А в феврале 1919 г. в Петрограде была создана первая экскурсионная станция [7].

В первые послереволюционные годы продолжается развитие клубов, которые становятся наиболее распространенной формой организации ВР с детьми. Так, например, в 1918 г. в Самаре на базе клуба Революции 1905 года (Пушкинский дом) появился первый подростковый клуб, в котором была организована деятельность по интересам: массовая работа, агитбригада, художественное и прикладное творчес-

тво, литературные кружки. Особым стимулом расширения клубной деятельности и ВР в целом стали «Основные принципы единой трудовой школы», в которых указывалась необходимость предоставления ученикам полного простора в деле организации различных форм внеурочной работы (всякого рода обществ, научных кружков, политических клубов и др.) [5; 12].

С октября 1918 г. (до 1922 г.), в связи с решением Наркомпроса об обязательном обучении подростков с 15 до 17 лет, возникла особая форма — школа-клуб, где после 4-часовой работы на предприятии подростки еще 4 часа занимались учебой, искусством, спортом [15].

Значительный вклад в теорию и практику клубных объединений внесли А. С. Макаренко и его соратник В. Н. Терский, которые считали клубную работу делом огромной важности и строили ее как систему, ориентированную на творческую деятельность каждого воспитанника, постепенное приобщение детей к духовной культуре общества; С. Т. Шацкий, который в ходе опытно-исследовательской работы в рамках Первой опытной станции по народному просвещению (колония «Детский труд и отдых», 1919 г.) обосновал и практически проверил теоретические основы методики клубной работы. [13; 23]

Государственную политику в сфере ВО СССР в этот период в значительной мере определяли народный комиссар просвещения А. В. Луначарский и начальник отдела внешкольной работы Наркомпроса Н. К. Крупская. А. В. Луначарский рассматривал как

внешкольное «всякое образование, которое получается вне школы, поскольку вся жизнь не уместается в рамках школы», а его основной целью — помочь «идти дальше, дополнить и выровнять образование тех, которые получили в школе недостаточно знаний, получили образование, скорее калечащее душу, чем способствующее ее росту» [11. С. 13].

Однако излишняя политизированность ВР в период становления советского государства привела к тому, что к концу 1920 г. она была преобразована в политико-просветительную работу. Ее организационным центром стал Главный политико-просветительный комитет республики (официальный декрет СНК о нем был опубликован 23/XI 1920 г.), который координировал работу Наркомпроса, профсоюзов,

Красной армии, Коммунистического союза молодежи. Базой политико-просветительной работы стали сложившиеся к этому времени формы ВУ — в деревне изба-читальня, в городе клуб, центральные и специальные детские библиотеки, красные уголки, самообразовательные кружки (сельскохозяйственные, производственные, кооперативные и т. п.), пункты по ликвидации неграмотности (ликпункты) и др. [8].

Обобщая итоги данного этапа, необходимо констатировать, что именно в этот период ВР начинает рассматриваться как значимая составляющая общего образования, выполняющая две основных функции — социально-политическое воспитание подрастающего поколения и развитие его общей культуры.

Список литературы

1. Верба, И. А. Внешкольная работа / И. А. Верба // Дополнительное образование детей. — 2000. — № 7–8. — С. 29–32; № 10. — С. 11–13.
2. Вихляев, В. П. Краткое руководство по статистике народного образования / В. П. Вихляев. — М.: Издание стат. отдела Наркомпроса РСФСР, 1919. — 138 с.
3. Голованов, В. П. Становление и развитие региональной системы дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях / В. П. Голованов. — М.: Центр «Шк. книга», 2001. — 224 с. (Сер. «Педагогика дополнительного образования детей»).
4. Егорова, А. В. Социально-педагогические условия развития дополнительного образования детей в России : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Егорова. — М., 2004. — 195 с.
5. Единая трудовая школа: положение о Единой Трудовой Школе Р.С.Ф.С.Р. — М.: Изд-во Всерос. Центр. исп. комитета советов Р., С., К. и К. Депутатов, 1918. — 24 с.
6. Заболотский, П. А. Дома юношества и школьные клубы / П. А. Заболотский. — Нежин: [б. и.], 1918. — 20 с.
7. Константинов, Ю. С. Детский туризм в России : очерки истории: 1918–1998 гг. / Ю. С. Константинов. — М.: ЦДЮТур РФ, 1998. — 176 с.
8. Кравченко, А. Г. Политико-просветительная работа в РСФСР / А. Г. Кравченко // Педагогическая энциклопедия; под ред. А. Г. Калашникова. Т. 3. — М.: Работник просвещения, 1929. — С. 333–342.
9. Круглова, Л. Ю. Интегративно-развивающий подход к модернизации профессиональной деятельности педаго-

гов дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук / Л. Ю. Круглова. — Магнитогорск, 2006. — 387 с.

10. Крупская, Н. К. Задачи внешкольного образования в советской России / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения. В 11 тт. Т. 7. — М. : Изд-во АПН, 1959. — С. 20—28.

11. Луначарский, А. В. Задачи внешкольного образования в Советской России: экскурс в историю / А. В. Луначарский // Внешкольник. — 2003. — № 7—8. — С. 13.

12. Львов, К. И. Организация клубной работы с детьми. 2-е изд. / К. И. Львов, М. В. Полетаева. — М. : Работник просвещения, 1930. — 284 с.

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

14. Морозова, Н. А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление : дис. ... д-ра пед. наук / Н. А. Морозова. — М., 2003. — 332 с.

15. Невский, В. А. Школа-клуб трудящегося юношества / В. А. Невский. — Кострома : Костромск. губ. ОНО, 1920. — 93 с.

16. Первый Всероссийский съезд по внешкольному образованию. 6—19 мая 1919 г.: док-ты и мат-лы. Кн. вторая. Ч. 1. — М. : Гос. респ. центр рус. фольклора, 1993. — 152 с. (Сер. «Из истории традиционной культуры»).

17. Серополко, С. О. Внешкольное образование: сб. ст. / С. О. Серополко. — М. : Изд-во журнала «Педагогический листок», 1912. — 48 с.

18. Смольников, Е. В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Смольников. — Ульяновск, 2006. — 229 с.

19. Ткачева, А. Н. Преодоление профессиональных деформаций специалистов дополнительного образования детей в системе переподготовки и повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Ткачева. — М., 2007. — 198 с.

20. Томчикова, С. Н. Подготовка студентов педвуза к развитию творческих способностей старших дошкольников в театральной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Томчикова. — Магнитогорск, 2002. — 211 с.

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

22. Чеков М. О. Теория и практика дополнительного образования детей в России : дис. ... д-ра пед. наук / М. О. Чеков. — Самара, 2003. — 393 с.

23. Шацкий, С. Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения. В 4 тт. Т. 1. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. — С. 287—292.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Г. Б. Корнетов

ИСТОРИЯ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В XX СТОЛЕТИИ (Часть II. Вторая половина XX века)



УДК 37.012
ББК 74.03(3)

В статье рассматривается генезис и основные тенденции развития педагогической мысли Западной Европы и США во второй половине XX в.

Ключевые слова: государственные системы образования, гуманистическая педагогика, педоцентристская 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 II. The second half of the 20th century)

The article describes the genesis and main tendencies of the development of pedagogical theory of Western Europe and the U.S.A. of the second half of the 20th centuries.

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

(Продолжение)

Во второй половине XX столетия в международных документах по вопросам образования двойное понятие «на-

чальное и общее образование» было вытеснено понятием «базовое образование». При этом произошел перенос акцента с «образования» на «обуче-

ние», с того, что общество должно как бы предоставлять (с бесплатного, обязательного и целенаправленного образования), на то, что требуют члены общества (образовательные возможности, обеспечивающие удовлетворение базовых образовательных потребностей граждан). Исторически эти изменения произошли в три этапа. В том, что касается представления «общего образования», то на первом этапе, охватывающем период с конца 40-х — начала 80-х гг., внимание в мире было приковано главным образом к проблеме ликвидации неграмотности, росли требования расширить начальное образование, особенно в развивающихся странах, получивших независимость. Для второго этапа, длившегося с середины 60-х до конца 70-х гг., был характерен более широкий подход к вопросам ликвидации неграмотности, который стал охватывать «функциональную неграмотность», и одновременно бурно стало развиваться начальное образование. На третьем этапе, начавшемся в 80-е гг. и продолжавшемся по настоящее время, «функциональную грамотность» стали рассматривать как частный аспект «образовательных потребностей», а к «начальному образованию» стали подходить как к составной части «базового образования», в задачу которого входит удовлетворение «базовых образовательных потребностей».

Во второй половине XX в. в странах Запада по-прежнему важной оставалась традиционалистская педагогическая идеология, акцентировавшая внимание на необходимости давать детям в школах фундаментальное

академическое образование, которое формирует базовую культуру личности и позволяет человеку успешно адаптироваться к жизни в демократическом обществе и осваивать разные виды профессиональной деятельности. Только такое образование, по мнению его сторонников, могло обеспечить систематическое усвоение детьми проверенных и отобранных временем образцов культуры из всех важнейших областей человеческой жизни. В странах Запада как альтернатива многим школьным реформам постоянно, и в ряде случаев небезуспешно, выдвигался лозунг «назад к основам». Теоретикам и практикам традиционалистских подходов в образовании присущ предметоцентризм и стремление опереться на директивную педагогику.

После Второй мировой войны на Западе большое влияние на развитие различных педагогических течений оказали идеи Ж. Пиаже, уже в 20—30-е гг. интенсивно исследовавшего особенности проявления и становления когнитивных психических процессов. Швейцарец Ж. Пиаже, создатель генетической психологии и деятель образования (1896—1980), в 1929—1968 гг. занимал пост директора Международного педагогического бюро и с 1929 по 1967 гг. готовил ежегодные речи для МБО, а позднее для Международной конференции по государственному образованию. В этих речах он изложил свои важнейшие педагогические идеи.

Ж. Пиаже видел в образовании ту силу, которая только и может спасти от возможного краха человеческое общество. В воспитании детей он ви-

дел высшее благо всех цивилизаций, которое находится выше всех идеологических и политических разногласий. Излагая свое понимание воспитания, Ж. Пиаже называл принуждение худшим из педагогических методов, придавая значительно большее значение педагогической роли примера. Он придавал исключительно большое значение важности активного участия учеников в обучении, которые должны не заучивать готовые истины, а открывать их для себя заново самостоятельно. Ж. Пиаже утверждал: вся современная психология учит, что интеллект человека развивается из действия. По его мнению, любая педагогическая стратегия должна базироваться на организации исследовательской деятельности учащихся, их активного и самостоятельного экспериментирования. Идеальная школа для Ж. Пиаже — это образовательное учреждение, где отсутствует принуждение, где ученики активно экспериментируют, чтобы реконструировать для себя то, чему предстоит научиться. В школе, решающей сложнейшую задачу подготовки мыслящих экспериментаторов, должны быть справочные материалы, свободно используемые детьми, и отсутствовать обязательные учебники.

Считая, что обучение подчинено законам развития, Ж. Пиаже настаивал на необходимости при решении проблем педагогики опираться на достижения психологии, которая дает научное знание о становлении и функционировании психики человека. Сам Ж. Пиаже, стремясь в течение многих лет раскрыть «эмбриологию интеллекта», изучал развитие челове-

ческого интеллекта с раннего детского возраста. Он получил огромное количество экспериментальных данных, подтверждающих эффективность активных методик обучения, интенсивно разрабатываемых на Западе на протяжении всего XX столетия с момента начала педоцентристской революции.

Идеи Ж. Пиаже оказали влияние на развитие когнитивных подходов к организации школьного образования, акцентирующих внимание на мыслительных процессах, задействованных в процессе учения. По словам американского педагога Д. Петти, «когнитивисты стремятся учесть понимание, которое требует встраивание нового знания в уже существующее. Что значит «понять» какую-либо идею? Это значит суметь объяснить ее, используя другие идеи и понятия... Когнитивная школа утверждает, что сложные вопросы, обучение через практический опыт помогают учащимся сформировать собственное понимание изучаемого материала и научиться использовать его в повседневной жизни... Учение происходит, когда учащиеся конструируют собственное понимание, обычно на основе предшествующих знаний и опыта и, разумеется, благодаря обучению».

У истоков программированного обучения стоял необихеврист Б. Скиннер (1904–1990), которого в США считают самым влиятельным психологом XX в. Б. Скиннера трактовал образование, как формирование поведения, приносящее преимущества индивиду и другим людям в их дальнейшей жизни. Он обратился к проблеме организации обучения в конце

1953 года. Наблюдая за тем, как на уроке арифметики в начальной школе некоторые ученики быстро решают задачи и маются от безделья, пока учительница помогает другим учащимся выполнять задание, Б. Скиннер пришел к выводу о неэффективности продвижения всех учеников независимо от их подготовки и способностей с одинаковой скоростью при изучении учебного материала. Через несколько дней Б. Скиннер создал обучающую машину, позволяющую закреплять знания. Это событие положило начало движению за обучающие машины и разработке программированного обучения, которое отнюдь не сводилось к использованию обучающихся машин.

Свои педагогические идеи Б. Скиннер целостно изложил в книге «Технология обучения» (1968). Он считал, что бихевиористская схема стимул-реакция не учитывает влияния реакции на поведение. Научение — последовательное наведение на нужную реакцию. Главным средством формирования поведения является подкрепление. Система программированного обучения, основанная на получении и подкреплении желаемых реакций. Б. Скиннер указал на необходимость перейти от подкрепления формирования у учащихся требуемых форм поведения посредством негативного педагогического подкрепления (низкой оценки, критики, насмешки, замечания, выговора, угрозы, физического наказания и т. п.) к более эффективным, позитивным. По его мнению, «в хаосе отрицательных воздействий правильный ответ становится сам по себе незначительным событием, и эффект

его теряется среди волнений, скуки, нарушений дисциплины, которые являются неизбежными следствиями такого негативного контроля».

Б. Скиннер сделал вывод о необходимости незамедлительного подкрепления желаемых реакций учеников со стороны педагога, ибо даже разрыв в несколько секунд между реакцией и подкреплением ослабляет эффект подкрепления. Он подчеркивал важность подкреплять каждый шаг ученика, у которого формируется требуемое конечное сложное поведение.

Педагогические искания на Западе в последней трети XX в. во многом были определены мировым кризисом образования, ставшим составной частью глобальных изменений человеческой цивилизации. В 1969 г. в США состоялась международная конференция «Мировой кризис в образовании». На конференции особо подчеркивались возможные негативные последствия отставания реорганизации образования от изменений в других социальных областях. На рубеже 60—70-е гг. XX столетия ясно обозначился глобальный кризис образования, который объединил два различных по своей природе кризиса этой сферы общественной жизни.

Сущность первого кризиса раскрыл американский исследователь Ф. Кумбс в книге «Кризис образования в современном мире», изданной в 1968 г. по результатам большого коллективного исследования. Ф. Кумбс показал, что мировое сообщество не способно в сколько-нибудь обозримом будущем решить задачу обеспечения всеобщего образования для детей

школьного возраста, так как темпы роста населения превышают темпы роста численности школьников, и, соответственно, возрастает количество детей, которым предстоит вырасти, не посещая школу. Возникает необходимость коренным образом реформировать школу, привести ее в соответствие новым требованиям: «Подобно тому как взрослый человек не может носить одежду, которая годилась ему в детстве, так и система образования не может противостоять требованиям перемен в то время, когда все вокруг изменяется».

Второй кризис образования был связан с началом становления постиндустриального общества. Его сущность раскрыл американский футуролог А. Тоффлер в 1970 г. в книге «Футушок». По мнению А. Тоффлера, в наступающем постиндустриальном обществе в условиях все ускоряющихся социальных перемен уклад жизни меняется чаще, чем происходит смена поколений, знания, умения и навыки, получаемые в школе, быстро устаревают. Школа перестает быть транслятором культуры. Новые учебные планы уже в момент прихода в школу не соответствуют времени. А. Тоффлер утверждал, что в новых условиях человек должен быть способен и готов учиться на протяжении всей жизни, меняя виды деятельности и привычные стереотипы поведения. В школьном обучении акцент следует перенести с усвоения фиксированных знаний, умений и навыков на освоения способов деятельности.

В 1971 г. была создана Международная комиссия по разви-

тию образования, которой руководил Эдгар Фор. В докладе «Учиться быть. Мир образования сегодня и завтра», подготовленном Комиссией и опубликованном в 1972 г., был сделан вывод о том, что «академическая модель школы, в которой доминирующее место занимали письменное слово, запоминание, развитие формально-логического мышления, устарели и не отвечает современным требованиям». Комиссия выдвинула идею так называемого «обучающего общества» и рекомендовала придерживаться «определяющего принципа образовательной политики», в соответствии с которым «каждый человек должен иметь возможность продолжить образование на протяжении всей жизни». Комиссия подчеркнула, что «идея образования на протяжении всей жизни является краеугольным камнем обучающего общества». Она обратила внимание на то, что «образование на протяжении всей жизни — это не образовательная система, а принцип, лежащий в основе всей организации системы, и который, соответственно, должен составлять основу развития каждой из ее составных частей». В докладе Э. Фора говорилось: «Мы предлагаем пожизненное образование в качестве ключевой компетенции для образовательной политики на грядущие годы как для развитых, так и развивающихся стран». На международном уровне это предложение стало источником зарождения идеи об «образовании на протяжении всей жизни».

Мировой кризис образования, активизировавший поиск новых подходов к его организации и осуществ-

влению, стимулировал радикальную критику сложившихся педагогических стереотипов. Понимание образования как эффективного механизма освобождения угнетенных предложил бразильский педагог П. Фрейре (1921—1997), стремившейся не только решить проблему неграмотности, но и средствами образования помочь людям стать свободными субъектами собственной жизни. Свою концепцию он разработал в 50-е гг. и подробно изложил в первой половине 70-х в книгах «Педагогика угнетенных», «Образование критического сознания», «Образование как педагогика освобождения» и др.

По убеждению П. Фрейре, образование должно способствовать освобождению человека, принятию им на себя полной ответственности за условия своего существования; оно должно содействовать ему стать самим собой, жить в соответствии со своей сущностью. Такой человек находится в состоянии диалога с другими людьми, постоянно размышляет и действует. Опыт, образующий его личность, складывается из разрешения его жизненных проблем. Само образование для П. Фрейре есть прежде всего равноправный диалог учителя и ученика, в ходе которого дискутируются проблемные, взятые из жизни ситуации, что приводит не только к овладению обучающимися знаниями, выработке умений и навыков его использования и понимания, но и включению в практику свободного обсуждения, приучению к свободе. Образование оказывается и процессом критического осмысления условий существования, и средством

развития способности принятия решений. Свои педагогические идеи с огромным успехом П. Фрейре дважды опробовал в Бразилии в начале 60-х и значительно более широко в 80-е — начале 90-х гг., а также в разные годы в Чили и в ряде африканских государств. Идеи П. Фрейре вызвали широчайший международный резонанс. Его опыт пристально изучают в самых разных странах.

К числу наиболее радикально настроенных демократических мыслителей последней трети XX в., яростных критиков современного социального мира, его самосознания и образовательных институтов, педагогические идеи которых получили широчайший международный резонанс, относится И. Иллич (1926—2002). Он родился в хорватской семье в Вене; служил священником в Нью-Йорке. Работал в Пуэрто-Рико, Мексике; в 1969 г. отказался от сана священника. В 1971 г. в книге «Освобождение от школ» он доказывал, что существующая школа «приучает путать процесс и сущность. Как только это случается, в силу вступает новая логика: чем больше обучения, тем лучше результаты, а стало быть, успех обеспечивается эскалацией. Учащийся, таким образом, приучается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое». Он утверждал, что «общественное образование только выиграло бы при избавлении общества от само собой разумеющейся обязательности школ, равно как выиграли бы в результате аналогичных

процессов семья, политика, безопасность, вера и общение». И. Иллич доказывал, что «не только образование стало школьным, школьной стала сама социальная действительность», что «богатый и бедный одинаково зависят от школ и больниц, которые руководят их жизнью, формируют их мировоззрение и вместо них решают, что законно, а что нет». Он писал: «Школа захватывает деньги, людей и добрую волю, предназначенные для образования, а, кроме того, не дает другим социальным институтам брать на себя образовательные задачи. Работа, досуг, политика, переселение в города и даже семейная жизнь — все полагаются теперь на школы в формировании требуемых ими знаний и навыков вместо того, чтобы становиться средствами образования». Школа осуществляет множество таких скрытых функций, как «охрана и опека, селекция, идеологическая обработка и обучение».

И. Иллич ставил задачу освобождения общества от школ. Он писал: «Взяться за освобождение общества от школ — значит признать двойственную природу учения. Сведение образования к одним лишь практическим навыкам было бы катастрофой; необходимо уделять внимание всем видам учения. Однако если даже для освоения практических навыков школа оказалась неподходящим местом, то еще хуже она служит делу приобретения образования. Обе эти задачи школа решает скверно — отчасти потому, что не различает их. Низкая эффективность школы в обучении практическим навыкам непосредственно связана с ее учебным планом. Программа,

направленная на совершенствование какого-либо определенного умения, обязательно связана с какой-нибудь совершенно посторонней задачей. Так, продвижение в изучении истории зависит от успешности освоения математики, а право пользоваться спортплощадкой — от посещения занятий. Еще хуже школы умеют создавать условия для открытого, исследовательского применения приобретенных умений, что называется, для «либерального образования». И дело главным образом в том, что, став обязательными, школьные годы превращаются в «посещение ради посещения»: подневольное пребывание в обществе учителей во имя сомнительного удовольствия и дальше пребывать в этой компании». Отсюда вывод: «Мы должны меньше полагаться на специальную подготовку с помощью школы, мы должны найти большее количество способов учиться и преподавать: образовательные свойства всех учреждений должны опять возрасти».

Рисуя свой идеал институтов образования, И. Иллич писал: «Хорошая образовательная система должна иметь три цели: она должна давать всем, кто хочет учиться, доступ к имеющимся ресурсам в любое время их жизни независимо от возраста; позволять всем поделиться своими знаниями с теми, кто хочет научиться этому от них; наконец, предоставлять каждому желающему возможность ознакомиться с проблемами общества и обсудить их. Такая система потребует применения к образованию конституционных гарантий — учащихся нельзя будет вынуждать подчиняться обязательному учебному

плану или дискриминировать на основании того, обладают ли они свидетельствами или дипломами. Нельзя вынуждать людей поддерживать путем регрессивного налогообложения огромный профессиональный аппарат педагогов и здания, которые фактически ограничивают возможности общественности для учения услугами профессионалов, предлагаемыми на рынке. Система должна использовать современные технологии, создающие возможность свободы высказывания, свободы собраний и свободы печати, действительно универсальные и, следовательно, полностью образовательные».

И. Иллич четко определяет четыре «канала учения» или «обмена знаниями, которые при изменении способа учения могут сохранить все свои необходимые ресурсы. Ребенок растет в мире вещей, окруженный людьми, которые служат ему примерами и моделями навыков и ценностей. Он находит сверстников, с которыми может спорить, соревноваться. Сотрудничать и обсуждать; если ребенку повезет, он встретится с критикой со стороны опытных старших, которые действительно заинтересованы в его продвижении. Предметы, модели, сверстники и старшие — это четыре ресурса, и все они требуют разных соглашений о свободном доступе к ним каждого человека».

Идеи П. Фрейро и И. Иллича оказали огромное влияние на становление так называемой западной критической педагогики. Ее представители от исследования вопросов методики преподавания и педагогического мастерства обратились к критическому анализу того политического поля, в

котором действует учитель, к осмыслению базовых проблем идеологии образования. По мнению П. Мак-Ларена, одного из лидеров критической педагогики, «задача современной педагогики состоит в том, чтобы оздоровить школьный климат, создать такое образовательное пространство, которое способно позитивно воспринимать прогрессивные инициативы, направленные на то, чтобы широко внедрять в жизнь принципы социальной справедливости». П. Мак-Ларен обращает внимание на то, что «сила революционной критической педагогики заключается прежде всего в том, что она решительным образом встает на защиту жертв любых форм социального угнетения и неравенства. Она стремится превратить наши школы в центры интеллектуальной свободы, где открыто и смело поднимаются и обсуждаются любые животрепещущие вопросы — будь то вопросы международных отношений или образовательной политики. Педагогика такого типа не только призывает всех угнетенных встать на защиту своих прав, но и дает им возможность эффективно отражать контратаки системы за счет понимания стратегии и тактики противника, а также за счет собственной политической организации».

С требованием радикального пересмотра установок традиционного педагогического сознания и практики воспитания в последней трети XX столетия выступили представители антипедагогики (К. Берейтер — США, Э. фон Браунмюль, К. Рутчки, Х. фон Шенебек — Германия, М. Манони — Франция, А. Миллер — Швейцария).

В отличие от П. Фрейре, И. Иллича, идеологов критической педагогики, антипедагогика отказалась от ориентации на социальное реформаторство посредством использования механизмов социализации в пользу узкого психологизма и сосредоточилась на обосновании необходимости создания условий для проявления спонтанных интенций природы человека.

Антипедагоги, опираясь на психоаналитическую концепцию невротизирующего влияния культуры на человека, пытались доказать, что воспитание, являющееся системой травмирующего контроля, абсолютно вредно и направлено против личности воспитанника, ибо насилует и подавляет ее, препятствует проявлению собственных интенций человека, разрушает его психическое здоровье. В 1980 г. А. Миллер, излагая кредо антипедагогики, писала: «Мое глубокое убеждение в том, что любое воспитание приносит вред, основывается на следующем опыте: все педагогические рекомендации более или менее отчетливо свидетельствуют, что за ними скрываются многочисленные, по-разному выраженные потребности воспитателей, удовлетворение которых лишь препятствуют свободному развитию детей, это происходит даже в тех случаях, когда взрослые искренне убеждены в том, что действуют исключительно в интересах детей. Педагоги... стремятся овладеть душой ребенка, изменить ее и вообще превратить ребенка в свое «второе Я» ради достижения каких-то мифических «священных» целей. Тем самым они не позволяют ему свободно выражать свои чувства и одновремен-

но упускают свой собственный шанс чему-то научиться».

Нарастающая скорость изменений в обществе обуславливает невозможность для взрослых передавать детям культуру, которая могла бы стать реальной опорой в их индивидуальной жизни, что ставит под сомнение целесообразность сложившегося школьного обучения. Антипедагоги отстаивали необходимость создания условий для свободного самовыражения детей, поддержки их спонтанного развития, видя в этом важнейшее условие гуманизации общественной жизни. С их точки зрения, педагогика должна способствовать утверждению эмансипации человека.

Одновременно с попытками радикального переосмысления образования во второй половине XX в. были предприняты новые попытки его гуманистической интерпретации. К числу наиболее интересной из них относится гуманистическая педагогика американского психолога, психотерапевта, автор недирективной, человекоцентрированной психотерапии К. Роджерса (1902—1987). Известность К. Роджерса как психолога и психотерапевта неуклонно возрастала с середины 40-х гг. В 1982 г. он был признан самым влиятельным американским психологом, а в год своей смерти выдвинут на соискание Нобелевской премии Мира. Идеи человекоцентрированного подхода в образовании К. Роджерс изложил в 1969 г. в книге «Свобода учиться».

К. Роджерс утверждал, что гуманность — это самое важное в школе, и ставил задачу помочь развитию наших

наиболее ценных естественных ресурсов — умов и сердец детей. Обращая особое внимание на демократические основания человекоцентрированного подхода в образовании, К. Роджерс подчеркивал, что человекоцентрированный способ существования в образовательной ситуации есть нечто такое, во что человек вырастает. Это набор ценностей (трудно приобретаемых) в котором главное внимание уделяется человеческому достоинству, важности личного выбора, значению ответственности, радости творчества. Это философия, построенная на демократических основаниях, обеспечивающих права каждого человека.

Анализируя ситуацию в образовании середины XX в., К. Роджерс обратил внимание на то, что в школу приходит все больше и больше детей, лишенных учебной мотивации, а у учителей отсутствуют возможности удовлетворить растущие потребности учащихся. Те же дети, которые действительно приходят в школу с желанием учиться, быстро утрачивают его, погружаясь в мир предписанных правил, тестов, соревнований и прочей школьной рутины. Знания передаются в виде заранее отмеренных доз по 45 минут, лишенных какой-либо взаимосвязи. Школьники изучают разрозненные факты, прочитывают обязательные для всех отрывки текстов, все должны уложиться в одно и то же время, отводимое на фронтальную работу, они должны осваивать естественно-научные дисциплины, не проводя никаких лабораторных работ. От учащихся заведомо ожидают пассивности.

К. Роджерс крайне негативно относился к широко распространенной точке зрения, согласно которой деятельность преподавателя включает в себя поддержание порядка в классе, изложение фактов (обычно посредством лекций или учебников), прием экзаменов и выставление отметок. Преподавание, согласно К. Роджерсу, — это сравнительно маловажная и сильно переоцениваемая деятельность. Видя цель преподавания в том, чтобы способствовать учению, под учением он понимал ненасытную любознательность, которая движет умом подростка, стремящегося усвоить все, что он может увидеть или услышать или прочитать по теме, имеющей для него личностный смысл. Учение, согласно К. Роджерсу, должно быть значимо, осмыслено, основано на личном опыте. Особенности такого учения являются, во-первых, личностная вовлеченность: целостный человек (со всеми его чувствами и когнитивными особенностями) погружается в учение как в некоторое событие. Во-вторых, самоинициируемая вовлеченность. Даже если побуждение (стимул) приходит извне, чувство открытия, постижения, схватывания и понимания приходит изнутри. В-третьих, проникающая способность учения. Оно изменит поведение, установки и, возможно, даже личность того, кто учится. В-четвертых, ученик сам оценивает событие учения. Учащийся знает, отвечает ли учение его потребности, ведет ли оно к тому, что он хочет узнать, проливает ли оно свет на какую-то область, ранее покрытую тьмой незнания. В данном случае источник оценки опре-

деленно находится в самом учащемся. Сущность оценки составляет смысл. Следовательно, смысл учения встроен в целостный опыт учащегося.

Все учителя, считал К. Роджерс, предпочитают фасилитировать, т. е. обеспечивать, активизировать, поддерживать этот целостный тип учения, а не тот, который подобен заучиванию бессмысленных слогов. И все же подавляющее большинство школ находятся в плену традиционного, общепринятого подхода, делающего осмысленное (значимое) учение нежелательным, если не невозможным. Реализуя систему обучения, в которую входят: предписанное содержание образования, единые требования ко всем учащимся, лекционная форма (как приоритетный способ преподавания), стандартные тесты, обеспечивающие внешнее оценивание всех учащихся, и обычная система отметок мы практически гарантированно оторваны от осмысленного учения. Основными установками фасилитирующего учения являются, во-первых, подлинность (фасилитатор должен вести себя реальный человек, быть искренним в проявлении своих чувств); во-вторых, одобрение, доверие по отношению к ученику, безусловное принятие его как автономной личности, обладающей собственной ценностью; в-третьих, эмпатическое понимание (способен внутренне понять реакции ученика, когда он чувствует, как процесс учения воспринимается учеником).

К. Роджер подчеркивал необходимость обеспечивать демократический характер класса, как особого сообщества. Социальная основа жизни класса

создается точно так же, как и социальный договор, являющейся частью демократических основ нашего общества. В школьной системе, функционирующей по принципу сверху вниз, каждый член иерархии передает приказы и распоряжения тем, кто находится уровнем ниже. Этот нисходящий поток завершается в классе, так что вклад учителей и учащихся в те решения, которые непосредственно влияют на них, оказываются минимальными. Попытка создать в классе социальную основу сотрудничества, исключив из этого процесса 99 % его участников, прямо противоречит всему тому, что мы знаем о создании гуманных межличностных отношений. В этом случае учащиеся начинают рассматривать правила как ваши, а не наши.

Педагогические идеи К. Роджерса оказывали и оказывают все возрастающее влияние на теорию и практику образования во многих странах мира. В 1970-х гг. в США был осуществлен ряд широкомасштабных экспериментов, показавших продуктивность этих идей.

Стремление гуманизировать и демократизировать образование в конце XX в. развивалось на фоне усилий международного сообщества по обеспечению возможностей получения образования каждым человеком. В марте 1990 г. в Джонтъене (Таиланд) на Всемирной конференции «Образование для всех» была принята Всемирная декларация об образовании для всех. В Декларации обращалось внимание на необеспеченность права каждого человека на образование. В документе отмечалось, что в мире свыше 100 млн. детей не имеют возмож-

ности получить образование и свыше 960 млн. взрослых являются неграмотными; ставилась задача создания условий удовлетворения базовых образовательных потребностей каждым человеком. Декларация, провозглашая, что базовое образование является не самоцелью, а «фундаментом для последующего образования в течение всей жизни и развития человека, на котором страны смогут систематически обеспечивать образование и учебную подготовку дополнительных уровней и типов», содержала определение базовых образовательных потребностей. В ней говорилось, что «эти потребности охватывают как необходимый объем навыков (умение читать, писать, владение устной речью, умение считать и решать задачи), так и основное содержание обучения (знания, профессиональные навыки, ценностные установки и воззрения), которые необходимы людям для выживания, развития всех своих способностей, существования и работы в условиях соблюдения человеческого достоинства, всестороннего участия в развитии, повышения качества своей жизни, принятия всесторонне взвешенных решений и продолжения образования».

В 1996 г. Международная комиссия по образованию для XXI в. под председательством Ж. Делора опубликовала доклад «Образование: скрытое сокровище». В Докладе подчеркивается решающая роль образования в деле развития личности на протяжении всей ее жизни, а также развития всего общества. Главная задача образования — дать возможность всем без исключения проявить

свои силы и таланты и весь свой творческий потенциал, что подразумевает для каждого возможность реализации своих личных планов. По мнению авторов Доклада, следует продвигать концепцию образования на протяжении всей жизни человека со всеми ее преимуществами — гибкостью, разнообразием и доступностью во времени и пространстве. Образование на протяжении всей жизни основывается на четырех столпах, которыми являются четыре ведущих компетенции: научиться познавать (*learning to know*), научиться делать (*learning to do*), научиться жить вместе (*learning to live together*), научиться существовать или жить (*learning to be*).

Необходимо по-новому осмыслить и расширить концепцию непрерывного образования. Подобное образование, помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности вносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе. Следует говорить о необходимости движения к «обществу образования», так как на протяжении всей общественной и личной жизни человеку есть чему научиться. Особое внимание обращается на желательность того, чтобы школа привила вкус к образованию, научила получать удовольствие от учебы, создавала возможность научиться

учиться, развивала любознательность. Начиная со ступени базового образования, следует прививать вкус к учебе, жажду и радость познания, желание и возможность получить доступ к такому образованию, а затем к непрерывному образованию.

Итоги десятилетней работы по реализации «Всемирной декларации об образовании для всех» мировым сообществом были подведены в апреле 2000 г. на Всемирном форуме по образованию в Дакаре (Сенегал) в документе «Дакарские рамки действия (Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств)». Отмечено, что, несмотря на достигнутые успехи, в мире в 2000 г. более 113 млн. детей не имеют доступа к начальному образованию, а 880 млн. взрослых неграмотны. В Документе было уточнено понятие «базовые образовательные потребности». В нем говорилось: «Любой ребенок, юноша и девушка, а также взрослый обладает как человек правом на образование, удовлетворяющее его базовые образовательные потребности в самом высоком и полном смысле этого понятия, т. е. на образование, дающее ему возможность научиться познавать, действовать, жить вместе с другими и существовать. Речь идет об образовании, направленном на раскрытие талантов и потенциала любого человека и развитие личности обучающихся с тем, чтобы люди могли улучшить собственную жизнь и преобразовать свои общества».

На рубеже 1960–70-х гг. возникло понятие «общества знания», получившее развитие в 90-е гг. В 2005 г.

ЮНЕСКО опубликовало всемирный доклад «К обществам знания», в котором было детально раскрыто содержание этого понятия, а также определены роль и место образования в обществах данного типа. В Докладе подчеркивается, что общества знания — это общества, источником развития которых является собственное многообразие и собственные способности. В отличие от понятия информационного общества, которое основывается на достижениях технологии, понятие общества знания подразумевает более широкие социальные, этические и политические параметры. В обществах знания каждый человек должен будет уметь свободно ориентироваться в потоке информации, который нас захлестывает, и развивать когнитивные способности и критический ум, чтобы отличать «полезную» информацию от бесполезной. Лежащий в основе общества знания подход ориентирован на «развитие человечества» и «расширение прав и возможностей» и призван обеспечить более эффективное осуществление общепризнанных прав и основных свобод, повышая при этом эффективность борьбы с бедностью и эффективность политики развития. Расцвет общества знания требует создания новых связей между знанием и развитием, при этом знание остается одновременно инструментом удовлетворения экономических потребностей и полноценной составляющей развития. В связи с этим, политическая, экономическая и социальная динамика, которая поддерживает расцвет общества знания, наглядно демонстрирует неразрывную связь, объединяющую

борьбу с бедностью и защиту и поощрение гражданских и политических свобод. Молодежь в обществах знания призвана сыграть ключевую роль, так как чаще всего именно она находится в авангарде практического использования новых технологий и способствует их внедрению в повседневную жизнь. Говоря об особенностях обучения в обществах знания, в докладе обращается внимание на то, что великое новое явление нашего современного мира заключается в беспрецедентном повышении ценности неизвестного, переменны, нового. Трансформация символично берет верх над постоянством, отрыв над преемственностью, иногда и ценой нестабильности и чувства незащищенности. По определению, обучающееся общество не может быть обществом единственной информации. При возможной избыточности, которую несет в себе генерализация всемирного информационного сообщества, понятие обучения (*learning*) вводит измерение критического суждения, оно позволяет нашим обществам надеяться на возможность усвоения значительного объема знаний, которые в них регулярно нарабатываются.

История западной педагогики XX в. свидетельствует о нарастании гуманистических и демократических тенденций в развитии теории и прак-

тики образования. Все более фокус педагогических исканий, государственной образовательной политики и деятельности учебно-воспитательных учреждений сосредотачивается на создании условий для развития отдельной личности с ее уникальным потенциалом и индивидуальными запросами. При этом сохраняется стремление к формированию необходимой базовой культуры человека, лежащей в основе его жизненного самоопределения и создающей возможность для овладения различными видами деятельности. Переход от индустриальной к стремительно меняющейся постиндустриальной цивилизации, пронизанной информационными технологиями, открывает не только принципиально новые возможности для организации процесса обучения, но требует подготовки человека к жизни в условиях, когда знания катастрофически устаревают, когда часто приходится менять профессию, когда подготовка к будущему не может ограничиваться опытом освоения прошлого. В то же время массовая школа во многом продолжает оставаться одним из самых консервативных общественных институтов, что, с одной стороны, сдерживает темпы социокультурной динамики, а с другой, — создает дополнительный баланс прочной стабильности.

Список литературы

1. Петти, Д. Современное обучение: практическое руководство / Д. Петти ; пер. с англ. — М. : ЛомоносовЪ, 2010. — 622 с.
2. Скиннер, Б. Ф. Наука об учении и искусство обучения / Б. Ф. Скиннер //

Программированное обучение за рубежом ; пер. с англ. — М. : Высшая школа, 1968. — С. 32—46.

3. Кумбс, Ф. Кризис образования с современным миром / Ф. Кумбс ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1970. — 486 с.

4. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / И. Иллич. — М. : Просвещение, 2006. — 160 с.

5. Мак-Ларен, П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / П. Мак-Ларен ; пер. с англ. — М. : Просвещение, 2007. — 417 с.

6. Миллер, А. Воспитание, насилие и покаяние / А. Миллер ; пер. с нем. — М. : Класс, 2010. — 296 с.

7. Роджерс, К., Фрейберг Д. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Френберг ; пер. с англ. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.

8. Всемирная декларация об образовании для всех (рамки действия для удовлетворения базовых образовательных потребностей); Джомтьен, 5—9 марта 1990 г. // Законодательство об образо-

вании: документы международного права по вопросам образования. — М. : Готика, 2003. Т. 1. — 560 с.

9. Образование: скрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. — Париж : Издательство ЮНЕСКО, 1996. — С. 19—20.

10. Дакарские рамки действий (образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств); Дакар, 28 апреля 2000 г. // Законодательство об образовании: документы международного права по вопросам образования. — М. : Готика, 2003. Т. 1. — 560 с.

11. К обществам знания: всемирный доклад ЮНЕСКО. — Париж : Издательство ЮНЕСКО, 2005. — 239 с.

12. Learning to be. The world of education today and tomorrow. Ed. E. Foure. — Paris : UNESCO, 1972. — P. 184—185.



А. А. Романов

**СТАНОВЛЕНИЕ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ В ГЕРМАНИИ
(к 150-летию со дня рождения
В. А. Лая и Э. Меймана)**

УДК 37.013.75

ББК 74.03(03)(4Г)

В статье анализируется вклад известных немецких педагогов и психологов В. А. Лая и Э. Меймана в становление экспериментальной педагогики начала XX века. Кратко охарактеризованы основные задачи нового для того времени научного направления, вытекающие из их главных трудов «Экспериментальная дидактика» и «Лекции по экспериментальной педагогике».

Ключевые слова: Вильгельм Август Лай, Эрнст Мейман, основатели экспериментальной педагогики Германии, «экспериментальная дидактика», «лекции по экспериментальной педагогике».

A. A. ROMANOV

**FORMATION OF EXPERIMENTAL PEDAGOGY
IN GERMANY
(150th ANNIVERSARY VA Lai and E. Maiman)**

The paper analyzes the contribution of famous German teachers and psychologists, VA Lai and A. Maiman in the formation of experimental pedagogy of the early twentieth century. Summarizes the main objectives of the new for that time the scientific direction, stemming from their main works “experimental didactics” and “Lectures on the experimental pedagogy”.

Key words: Wilhelm August Lai, Ernst Maiman, the founders of experimental pedagogy in Germany, “experimental didactics”, “lectures on experimental pedagogy”.

В психолого-педагогической литературе нет достаточно устоявшегося мнения о времени появления экспериментальной педагогики и ее основопо-

ложниках. В общем виде можно представить следующее видение проблемы. Первую веку, вероятно, поставил немецкий врач Д. Тидеман, издавший

в 1787 году сочинение «Наблюдения за развитием духовных способностей детей». Начало систематического изучения детей связывается с именем немецкого физиолога и психолога В. Прейера и его книгой «Душа ребенка» (1882), представляющей собой дневниковые описания жизни его сына с рождения до трех лет. Автор подробно излагал метод наблюдений и сравнивал свои результаты с фактами, описанными в литературе. Полученные данные в большей степени касались физиологических проблем, что объяснялось интересами автора, возрастом ребенка, более высоким уровнем развития физиологии, как точной науки, чем психологии. В то время уже работала лаборатория экспериментальной психологии В. Вундта, но в ней почти не уделялось внимания вопросам психологии детства и применению экспериментальных методов к педагогической психологии.

Экспериментальным изучением детского возраста заинтересовался ученик В. Вундта американец С. Холл (Г. С. Холл), по мысли которого школа должна стать педоцентричной. Однако «наука о ребенке не подходит ни под какую классификацию и в некотором смысле не имеет себе подобной, будучи частью психологией, частью антропологией, частью медициной и гигиеной» [16. С. 5]. В таком же широком спектре научных дисциплин С. Холл проводил и свои научные исследования. После его возвращения в Америку в 1881 году в университетах страны стали создаваться кафедры педагогики, психологические лаборатории, вовлеченные в

грандиозную коллективную научную работу по исследованию детского и юношеского возраста (главным образом через специальные «опросники»). Американцы «скоро оценили значение научного изучения детей — как основы целесообразной постановки воспитания, на которое они, как известно, не жалеют средств, справедливо считая его залогом благосостояния государства» [1. С. 8]. Хорошо финансируемые университетские лаборатории США объединили сотни ученых, исследования которых публиковались в многочисленных журналах и монографиях. Один из учеников С. Холла О. Крисман «изобретает» в 1893 году термин «педология» для обозначения новой науки, имеющей целью всестороннее изучение ребенка. Под его редакцией вышел один том журнала «Педология». В том же 1893 году С. Холл основал «Национальную Ассоциацию для исследования детей», издающую под его редакцией журнал «Педагогический семинар». По оценке современников, «практический дух американцев влечет их внимание к прикладной психологии, к освещению психологических проблем в юриспруденции, медицине, даже в торговле и промышленности, особенно же в педагогике» [15. С. 22].

Исследования носили по преимуществу практический характер, отражали проблемы школы, воспитания детей. Уже через несколько лет работы скопился огромный материал, который до конца так и не был обработан (да и не мог быть обработан в то время). Сам С. Холл издал двухтомный труд «Психология юности, в ее отношении

к физиологии, антропологии, социологии, полу, преступлениям, религии и воспитанию» (Лондон-Нью-Йорк, 1905). Книга систематизировала громадный материал, имевший большое значение для практически ориентированной педагогики. Но главной заслугой С. Холла стало то, что он пробудил интерес и дал толчок к развитию психологии в педагогическом мире Америки, объединил единомышленников, создав свою научную школу, и уже его многочисленные ученики продолжили руководство экспериментальными работами в школе. Опросникам Холла на смену пришли тесты, которые в начале XX века становятся в США главным каналом приобретения научной информации о детской психике [17. С. 282].

Обратной волной движение новой педагогики распространялось в Европе. В Англии основывается «Ассоциация изучения ребенка», издающая свой орган — «Педолог». Известный психолог Д. Селли опубликовал в 1895 году работу «Очерки по психологии детства». Во Франции сильный толчок развитию новой психологии придала деятельность А. Бине [3. С. 16]. В 1899 году он, совместно с Ф. Бюиссоном, основал лабораторию экспериментальной педагогики [14. С. 97]. В числе других проблем изучал учеников, используя методику описания ими предметов. Эти исследования принесли до нас типы «описателей», «наблюдателей», «эмоциональных» и «ученых». Далее А. Бине (вместе с Т. Симоном) искал практические методы измерения интеллектуальных способностей детей, применяя специ-

альные вопросы и задачи. В результате он разработал шкалу развития интеллекта, в основе которой была идея различия хронологического и умственного возраста, создал систему испытаний для соответствующих исследований (тест Бине-Симона). В 1905 году Бине открывает при одной из начальных школ Парижа «Лабораторию нормальной педагогики», где изучались способности детей и методы преподавания. В Европе наиболее известными лабораториями были: педагогическая лаборатория в Антверпене (открыта в 1900 году, М. Скойтен), лечебно-педагогическая лаборатория в Будапеште (1902, П. Раншбург), педагогическая лаборатория в Милане (1905, д-р Пиццолли) и др.

В числе основоположников экспериментальной педагогики мы называем и В. Аменты, К. Гросса, Э. Клапареда, Э. Крепелина, О. Кюльпе, М. Лобзина, Г. Мюллера, Ж. Шарко, В. Штерна, Ф. Эрисмана и др. Однако среди персоналий выделяются имена В. А. Лая и Э. Меймана, известных своими исследованиями и попыткой теоретического оформления экспериментальной педагогики.

В советский период направление экспериментальной педагогики и ее деятели оценивались крайне отрицательно. В одном из самых распространенных учебников по истории педагогики, используемых до сих пор в вузах [4], об экспериментальной педагогике России вообще ничего не говорится. В. А. Лай преподносится как сторонник педагогики «действия», причем в искаженном виде, а заканчивается материал тем, что он встал на реакци-

онные позиции и воспевал германский национализм [4. С. 121–122]. Об Э. Меймане также даются предвзятые и поверхностные суждения, а в конце — «выступил со статьями шовинистического и расистского характера» [4. С. 123–124]. Хотя были и более жесткие оценки, характерные для 1930-х годов, особенно после постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Например, о В. А. Лайе говорилось, что он «один из представителей буржуазной т. н. экспериментальной педагогики, основные положения и методы которой в большинстве случаев **мало отличаются** от принципов и методов **разоблаченной постановлением ЦК ВКП(б) от 4/VII 1936 лженауки педологии...** На эти позиции Лай встал еще до широкого распространения в Германии гнусных фашистских расистских «теорий» и поэтому **с полным правом может быть назван одним из предшественников фашистской педагогики и педологии**» [5].

В. А. Лай, немецкий педагог, учитель, преподаватель учительской семинарии, доктор философии, в литературе известен в качестве разработчика «школы действия» или иллюстративной школы, деятеля и теоретика экспериментальной педагогики, последователя Э. Меймана [14. С. 492]. Последнее утверждение, без дополнительных пояснений, не является достаточно аргументированным. В своей книге «Экспериментальная дидактика» В. А. Лай специально уделил внимание тому, что его выдают «за последователя Штерна или Меймана»: «Экспериментально-педагогические

труды Меймана и Штерна, появившиеся на 10 лет позже, когда мои «Путеводители» уже получили большое распространение и отчасти были уже переведены, а идея экспериментальной педагогики стала достоянием широких кругов, не могли послужить для меня образцами» [6. С. 50]. Многие проясняет хронология издания научных трудов.

Первая большая работа В. А. Лая «Методика естественно-исторического обучения и критика реформаторских устремлений» появилась в 1892 году, в которой он намеревался показать на методе преподавания одного предмета, что «физиологическая психология чрезвычайно плодотворна для педагогики и что ей должно быть посвящено необходимое внимание». В 1896 г. вышел в свет «Путеводитель по правописанию и счету» В. Лая. Через два года в книге «Арифметика для начальной ступени» («Обучение счету в школах низшей ступени») Лай попытался дать практическое доказательство того, что обучение, основанное на экспериментальных исследованиях, найдет методы, более соответствующие природе ребенка, а путем экспериментов удастся разрешить разногласия между теорией и практикой обучения. В 1903 году В. Лай опубликовал капитальный труд «Экспериментальная дидактика», в 1905 начинает выходить журнал «Лай-Мейман. Экспериментальная педагогика. Орган рабочего общества по экспериментальной педагогике с особым учетом воспитания слабых и ненормальных детей». Первый труд Э. Меймана по экспериментальной

педагогике был опубликован в 1902 году, а его «Лекции, служащие введением в экспериментальную педагогику и ее психологические основы» — в 1907 году, в нем автор ссылается на опыты Лая при изучении правописания и его эксперименты при обучении счету [9. С. XI].

В этой связи, заслуживает внимания суждение А. П. Нечаева о том, что в истории «педологического» направления педагогики, которое «стремится объединить всевозможные точные исследования детского возраста и приложить полученные результаты к делу воспитания, особенно видную роль сыграли три лица: Прейер, Стенли Холл и Лай» [11. С. 8]. Исходя из этого, нельзя однозначно утверждать что Лай был последователем Меймана, как и называть лишь Меймана — «основателем экспериментальной педагогики» [14. С. 562] (нужно учитывать при каждом высказывании конкретные нюансы и контексты, например, Э. Мейман был ценным учеником и ассистентом В. Вундта, университетским профессором, что всегда было более значимо для академической науки, чем учитель-исследователь, поэтому выводы Меймана ценились как более значимые в теоретическом отношении).

В. А. Лай и Э. Мейман, по нашему мнению, имея отдельные разногласия, пусть личностного плана, считая иногда именно себя авторами тех или иных идей, были главными основателями экспериментальной педагогики начала XX века. В их работах, написанных в примерно один период, было отражено основное содержание усилий по

сближению психологии со школьной педагогикой, а также предприняты попытки дополнить дидактику данными экспериментальной психологии.

В книге «Экспериментальная дидактика» В. А. Лай пытался ответить на вопрос: возможна ли и нужна ли такая наука. Поскольку сам он убежден в ее возможности и необходимости, то вся работа строилась на подборе соответствующей аргументации. В качестве стержневых идей его работы можно выделить следующие: обоснование экспериментальной дидактики обуславливается методами исследования (наблюдение, статистика и эксперимент), а не содержанием. Экспериментально-дидактические исследования должны открыть широкие возможности и простор педагогической интуиции, психологической чуткости, педагогическому творчеству в целом. Для обоснования экспериментальной дидактики должны быть использованы положения психологии, физиологии, биологии, гигиены, этики, эстетики, философии, религии. Практические выводы, полученные с использованием данных смежных наук, с экспериментально-дидактической точки зрения могут быть рассматриваемы только как гипотезы, служащие основой для планомерной работы, а не основоположения дидактики. «Экспериментальная дидактика» адресуется, прежде всего, педагогам, а не психологам, направлена на удовлетворение потребностей учителей и решение практических вопросов преподавания. И, наконец, экспериментальная дидактика может послужить средством объединения и углубления имеющихся педагогичес-

ких течений (индивидуальная педагогика, педагогика личности, социальная педагогика, национальная педагогика, педагогика нравственности, религиозная педагогика, сексуальная педагогика, художественное воспитание, политическое воспитание, физическое воспитание и др.).

Две идеи Лая носят характер концептуальных и могут быть выделены в качестве основных принципов организации его экспериментальной дидактики. Принцип, который требует, «чтобы вся школьная организация, все учебные планы, методы обучения, дидактические правила соответствовали природе и культуре» и главный принцип — деятельности. В основе последнего лежит постулат о том что «основным процессом физической и психической жизни являются реакции. Воспитание и обучение должны поэтому принимать реакции и, в особенности, инстинкты за основные, исходные пункты» [6. С. 18].

В. А. Лай не настаивает на существовании дидактики в роли самостоятельной науки, его цель — создание объективной научной педагогики, объединившей бы все педагогические течения. Подобное объединение может осуществиться на базе экспериментальной педагогики, понимаемой, как естественное развитие прежней педагогики, но обогащенной экспериментальным методом и полученными с его помощью результатами. Хотя педагоги должны вместе с другими специалистами «дружно заниматься исследованием детей», но они также «не только имеют право, но и обязаны вполне независимо исследовать все

вопросы детской психологии, которые имеют значение для практики или теории воспитания и обучения. Педагоги имеют полное право не соглашаться на какие бы то ни было ограничения своих исследований в области педагогики. Педагоги должны же наконец сами печь свой хлеб, должны наконец возвести педагогику на степень самостоятельной исследующей науки, не то им грозит опасность утратить самостоятельность, впасть в зависимость от специалистов не педагогов. Такая зависимость недостойна педагогов и может помешать здоровому развитию педагогики» [6. С. 54].

Экспериментальная педагогика, по мнению Лая, включает в себя три основные отрасли: индивидуальную педагогику, направленную на врожденные качества; естественную педагогику, изучающую взаимодействие воспитанника с природой; социальную педагогику, рассматривающую общественные факторы воспитания. Разграничение между названными отраслями носит условный характер. Главными педагогическими категориями являются «воспитание» и «обучение», причем воспитание трактуется, как более широкое понятие. «Воспитание (включая в него и обучение) должно направлять влияние жизненной среды так, чтобы развитие прирожденных физических и умственных способностей воспитанника соответствовало, во-первых, требованиям биологических наук (включая и психологию), а во-вторых, требованиям наук социологических, в широком смысле слова (социологии, этики, эстетики и религиозных наук)» [6. С. 85].

Понятие среды толкуется здесь широко. Человек, имея зависимость от «почвы, воды, воздуха, света, тепла, от окружающих его растений, животных и людей», в свою очередь влияет на них, составляя с ними единую жизненную среду, которую составляет также родина, с ее климатом, растительностью и животным миром, проживающими на ней людьми, — «человек в большой мере — продукт того участка земли, на котором он живет». Согласно В. А. Лаю, педагогика рассматривает воспитанника только как члена человеческого общества, но это «односторонний и ошибочный взгляд; гораздо глубже и плодотворнее будет взгляд на воспитанника, как на члена великого единства, состоящего из жизни природы и человека, как члена жизненной среды его родины» [6. С. 81].

Важно отметить большое значение, уделяемое В. А. Лаем биологическому подходу к воспитанию, который отражал господствующую в XIX в. материалистическую концепцию Человека как продукта биологической эволюции на Земле и венца природы, и, скорее всего, понимаемую в качестве антропологического подхода к Человеку. Отсюда прямой задачей экспериментальной педагогики становится построение воспитания на биологических началах, выступающих как единство двух факторов — социальной среды и природы. Тогда, по Лаю, экспериментальная педагогика, основанная на биологии, «может создать всемирную педагогику, которая укажет, каково должно быть воспитание всех вообще народов земли, как по форме, так и по содержанию» [6. С. 82].

Воспитание, считал В. А. Лай, имеет три основных пути проявления: практический уход за здоровьем, воспитание в узком смысле слова, куда относятся: порядок, присмотр, направление, приказы, запрещения, наказания и все влияющее на образование характера; обучение в узком смысле слова, то есть связанное систематическое обучение определенным предметам. Стоящие перед воспитанием задачи сформулированы таким образом: «Оно должно способствовать развитию индивидуальных общечеловеческих способностей воспитанника путем ухода за телом, дисциплины, обучения и упорядочения влияния окружающих, так, чтобы этот воспитанник сделался полезным членом человеческого общества, который, сообразно своим специальным дарованиям, принимал бы участие в культуре человечества и способствовал ее развитию» [6. С. 58]. Воспитание включает в себя самовоспитание и самообучение, а также уход за собой. Тогда педагогика, рассматриваемая как развитие человека, приобретает следующее содержание. Унаследованные способности развиваются под воздействием раздражения или собственного тела (индивидуальная педагогика), или природы (натуральная педагогика), или жизни человека (социальная педагогика). Воспитание (уход за телом, дисциплина, обучение) может осуществляться в семье, в школе (частной, общественной), быть свободным (курсы, лекции, родители и т. д.), носить характер самовоспитания и самообучения. Педагогика опирается на выполняющие вспомогательную

роль науки. Это биология: экология, антропология (анатомия, физиология, психология, этнография); медицина: гигиена и психиатрия; философия: социология, логика, теория познания, эстетика, этика, философия религии.

В итоге, новая педагогика, продолжая традиции (но и углубляя дидактические требования Коменского и Песталотци), сама начинает изучать психологически дидактические вопросы школьной практики, используя современные методы педагогического исследования. Главными среди них являются наблюдение, описание, объяснение, систематизация. Началом и основой исследований служат наблюдения. Лай различал «самонаблюдения и наблюдения над посторонним лицом, статистические наблюдения (статистику) и экспериментальные наблюдения (эксперименты), которые дают в своем применении то, что мы называем экспериментально-педагогическим методом — методом экспериментальной педагогики и дидактики» [6. С. 61].

В книге «Экспериментальная педагогика» В. А. Лай вновь поставил задачей теоретическое и практическое доказательство возможности успешного использования для решения вопросов воспитания эксперимента, статистики и наблюдения, сожалея, что в широких педагогических кругах бытует мнение о признании экспериментальной педагогикой в качестве метода исследования лишь эксперимента. Он по-прежнему убежден, что экспериментальная педагогика углубляет старые методы исследования, тем самым она дополняет и расширяет старую

педагогiku, имея общую педагогическую дисциплину. По В. А. Лаю, экспериментальная педагогика «не есть лишь “экспериментальная психология” или “педагогическая психология”, так как имеет своей целью исследование не одних психологических, но также и биологических, антропологических, гигиенических, народно-хозяйственных, логических, эстетических и т. п. явлений в жизни питомца и его окружения при посредстве наблюдения, статистики и эксперимента» [7. С. 9]. Причем надо считаться с невозможностью приложения многих экспериментальных исследований к непосредственным педагогическим вопросам. Говоря его словами, «простые, осматрительные и статистическим методом осуществляемые наблюдения в более сложных вопросах воспитания и обучения ведут лишь к догадкам, к предварительным предположениям или гипотезам, но не к научно-достоверному знанию, не к полной уверенности» [13. С. 30].

Гипотезам В. А. Лай уделяет особое внимание, утверждая, что именно они должны быть положены в основу статистических и экспериментальных исследований. Гипотеза «восстанавливает связь между старой и новой экспериментальной педагогикой. Достижения современности и прошлого, часто в соединении с систематическим наблюдением, статистикой и педагогическими вспомогательными дисциплинами, приводят к гипотезе, которая необходима для постановки и осуществления эксперимента. Результаты эксперимента ведут к педагогическим знаниям и мероприятиям, научной осведомленности,

правильность которых должна быть подтверждена на практике» [7. С. 12]. Эксперимент, таким образом, состоит из трех элементов: построение гипотезы, постановка и проведение опыта; его проверка на практике.

Для В. А. Лая новая наука, экспериментальная педагогика, была не частью педагогики, как это виделось Э. Мейману, а общей педагогикой, педагогикой будущего, которая своим усовершенствованным методом подвинет вперед попытки образовательных реформ. Суть нового метода, в итоге, сводится к следующим положениям. Метод новой науки как бы продолжает использование наблюдения и опыта старой педагогики, но делает их многостороннее, основательнее, точнее, становясь более надежным критерием в исследованиях нормальных и аномальных детей. Поскольку этот метод точно определяет исходные положения и результаты, то он может быть использован для сходных исследований в разных странах, «допускает объединенную работу с участием всех культурных народов и таким образом обеспечивает надежный и постоянный прогресс педагогики». Кроме того, новая педагогика опирается на более широкий круг наук, имеет более солидный фундамент, чем прежняя. Старые догмы и постулаты она рассматривает лишь как гипотезы. В результате, имея новые основания и методы исследования, педагогика становится самостоятельной наукой, педагоги же превращаются в исследователей, которым «не приходится боязливо выжидать того момента, когда от психологии и философии им перепадет что-нибудь

полезное» [13. С. 32].

Практически любое нововведение, в том числе и новая наука, встречает противодействие, поэтому В. А. Лай выдвигает свои соображения, опровергающие основные предрассудки, мешающие развитию экспериментальной педагогики. Они сводятся к следующему:

1. Экспериментальная педагогика не представляет собой системы, а значит и не наука. — Однако возможность и необходимость экспериментального метода исследования в области педагогики доказаны и теоретически, и практически, что подтверждает возможность идеи экспериментальной педагогики. Любая наука, в том числе опытная, всегда находится в развитии, а начинается с небольшого количества фактов. Поэтому будущая система экспериментальной педагогики «должна возникнуть с течением времени, постепенно из отдельных фактов, отчасти исследованных, отчасти — подлежащих исследованию» [13. С. 32].

2. Экспериментальная педагогика все вопросы воспитания и обучения хочет решить при помощи эксперимента, что невозможно. Утверждение крайне односторонне. Эксперимент, наблюдение и статистика в экспериментальной педагогике тесно переплетаются, используют и продолжают традиции опытного наблюдения прежней педагогики. Кроме того, «новая» педагогика, так же, как и «старая», прибегает к помощи теории познания, логики, эстетики, этики, психологии, физиологии, учения о народном хозяйстве, гигиены и анатомии. Причем дисциплины, которые сами построены на эксперимен-

тальных основах, новой педагогикой могут быть использованы с гораздо большим успехом и в педагогическом отношении более совершенно.

3. Экспериментальная педагогика может разрабатывать только мелочи и не в состоянии разрешить более важные проблемы. На это можно возразить, что вся педагогическая практика складывается из мелочей, а поэтому экспериментальная педагогика, «надежным образом разрешающая мелочные вопросы, в этом отношении должна иметь большее значение для практики, чем любая педагогическая система, опирающаяся на теоретические положения». В. А. Лай убежден, что подобно тому, как физика, химия, биология и психология индуктивным методом, с помощью мелочной экспериментальной работы, дошли до важных обобщающих взглядов, теорий и систем, то же самое должно произойти и в области экспериментальной педагогики.

4. С этим связано суждение о том, что экспериментальная педагогика, являющаяся лишь «исследованием фактов», никогда не будет в состоянии охватить всю педагогику. Высказанные В. А. Лаем в ответ соображения носят и прогностический характер. По его мнению, каждое единичное педагогическое исследование должно проводиться на основании общих, систематических точек зрения педагогики, иначе оно будет лишено всякого педагогического характера и представит собой психологическое, гигиеническое и т. п. исследование. В итоге же нужно говорить о существовании одной педагогики. Подобно тому, как все меньше и меньше говорят об эксперименталь-

ной физиологии и экспериментальной биологии, считая совершенно естественным, что физиология и биология применяют экспериментальный метод исследования, так точно «наступит время, когда рядом с общей педагогикой не будет существовать специально-экспериментальной, и экспериментальная педагогика превратится в общую педагогику» [7. С. 18].

5. Результаты экспериментальной педагогики ненадежны, так как они иногда оказываются противоречивыми. — Уж если в физике и биологии эксперименты неоднократно повторяются и проверяются разными исследователями, то, само собой разумеется, в еще большей степени это требуется в психологии и педагогике.

6. Бытует и мнение о враждебности новой педагогики к старой. Это неверно, так как экспериментальная педагогика всегда пользуется учениями прежней педагогики. Но она не довольствуется ее достижениями, и использует их лишь как материал для создания гипотез, вносит усовершенствования. Новая педагогика является ничем иным, как «органическим дальнейшим развитием старой, и, как только экспериментальный метод исследования получит всеобщее признание, эпитет “экспериментальная” в качестве подразумеваемого и излишнего отпадет, как в физике, химии и т. д.» [7. С. 19].

Кроме доказательств необходимости новой педагогики, В. А. Лай пытался разработать механизм ее развития. Особый интерес здесь представляет используемый им термин «опытная станция», который прочно займет

место в педагогической жизни России 20-х годов, а 1-я опытная станция Наркомпроса РСФСР, руководимая С. Т. Шацким, станет явлением в мировой педагогике. Сам В. А. Лай не предусматривал под опытной станцией такого многопрофильного учреждения, как это будет у С. Т. Шацкого. У него опытная станция выступает синонимом педагогической лаборатории, призванной выполнять задачи дальнейшего самостоятельного развития педагогики, применения экспериментального метода исследования; обработки актуальных вопросов обучения и воспитания собственной страны; публикации результатов своих и других исследований; расширения системы местных педагогических библиотек. С опытной станцией необходимо связать центральный пункт для проверки учебных пособий, демонстрации лучших образцов. Кроме того, педагогическая опытная станция должна быть местом сосредоточения педагогической информации, а также учреждением для «введения школьных учителей в область педологии и экспериментальной педагогики» [13. С. 34].

В итоге, В. А. Лай повторяет популярное сравнение педагогики с медициной, называя ее и наукой, и искусством. По его словам, этот взгляд будет углубляться и «уважение к педагогике и ко всему педагогическому делу будет расти в тем большей степени, чем большие успехи будет делать экспериментальная педагогика и чем ближе познакомятся с ее существом и значением широкие круги общества» [7. С. 119–120].

Это неизбежно потому, что раз мы ставим целью воспитание людей

с сильной волей, самостоятельных, уверенных в себе, то должны знать их индивидуальные особенности, склонности и способности. Средства и пути к этому может и должна давать экспериментальная педагогика, которая будет изыскивать лучшие дидактические приемы, педагогические действия, изучать вопросы одаренности, склонности к той или другой специальности, и этим содействовать тому, чтобы «не только добропорядочный, но и каждый человек становился на надлежащее место в жизненной среде своей родины». Таким образом, с одной стороны, повысится продуктивность каждого, с другой, — увеличится «радость жизни и счастье, и работа, это первичное богатство государства, выигрывает в своей ценности». А общность работы на пользу экспериментальной педагогики установит «все более и более тесные отношения между всеми культурными народами земного шара и что некогда осуществится “мировая педагогика”, преследующая цель водворения истинной человечности» [7. С. 120]. Идею о единой педагогике В. А. Лай особенно ценил и проверял через нее позицию своих оппонентов. Он не соглашался с Э. Мейманом, считая, что тот делит педагогику на экспериментальную и систематическую, а экспериментальную представляет как «исследование фактов» или же экспериментальную психологию.

В становлении экспериментальной педагогики выдающуюся роль сыграл немецкий ученый Э. Мейман. Его деятельность профессора философии и психологии связана с университетами Цюриха, Кёнигсберга,

Мюнстера, Лейпцига, Гамбурга и др. Он был в числе основателей журнала «Архив общей психологии» (1903), и «Журнала экспериментальной педагогики» (1905). Целью нового педагогического направления, по Э. Мейману, становится разработка эмпирического основания для общей педагогики, занимающейся определением общих целей и задач воспитания, нормативных педагогических правил и предписаний. Весь период физического и духовного развития ребенка должен быть изучен с помощью экспериментов, систематического наблюдения за детьми и изучения продуктов их творчества. Уделяя большое внимание прикладным аспектам педагогической психологии, ученый стремился к решению главной задачи — разработке методологических основ обучения детей.

Основным трудом Э. Меймана стала книга «Лекции по экспериментальной педагогике», посвященная Союзам учителей в Кёнигсберге, во Франкфурте и в Бремене. Трехтомник представлял собой, согласно Т. Д. Марцинковской, своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой было не только собрано все, что было накоплено в то время этой наукой, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития [2]. Восемнадцать лекций, объясняющих разные аспекты нового направления в педагогике, вошли в тот небольшой список знаковых публикаций, с помощью которых провозглашалась и занимала свое место в истории педоцентристская революция начала XX века. Новое педагогическое течение, как писал в предисловии к русс-

кому изданию книги Н. Виноградов, за свой отправной пункт «принимает самого ребенка и его душевный мир. Поэтому и воздействовать на развивающуюся личность новая педагогика хочет, всегда считаясь с душевным содержанием этой личности, а не прибегая к простому внедрению познаний и правил поведения, как это практиковалось, да и поныне еще практикуется, педагогами старого закала» [9. С. VI].

В своем многостороннем фундаментальном труде Э. Мейман на основе анализа итогов развития педагогических идей пытается показать необходимость выхода педагогики на научные основания и обобщения. От отдельных идей и практического опыта нужно переходить к научному обоснованию педагогических методик, созданию системы научно-исследовательской педагогической работы. Только на их основании может быть создана современная наука педагогика. Он признает заслуги Гербарта, первым обработавшего «вопросы воспитания и обучения в такой форме, которая могла удовлетворить требованиям научного обоснования, если иметь в виду тогдашнее состояние наук, играющих вспомогательную роль по отношению к педагогике, особенно состояние психологии и этики». Однако идеи Песталоцци и Фребеля при этом оказываются, по его мнению, более жизнеспособными, так как они «черпали их из жизни ребенка и из практики воспитания и обучения» [9. С. 3].

Э. Мейман вводит своих слушателей и читателей в современные эмпирико-педагогические исследования, надеясь в будущем представить сис-

тематическое изложение педагогики, основанное на эмпирической разработке педагогических вопросов. Он был, несомненно, энтузиастом новой науки, чувствующим потребности времени, исследования которого были в числе самых глубоких. По его словам, «педагогика в настоящее время, после того как она сотни лет находилась в пренебрежении, вступила в стадию научного исследования, — такова печать, которую носит на себе педагогика наших дней» [9. С. 2].

Для него несомненно, что педагогика — это самостоятельная наука, «наука о фактах воспитания». И потому, сколько бы она ни пользовалась для своих целей результатами общей психологии, патологии, изучения детей, логики, этики, эстетики, она всегда подходит ко всем этим результатам с новой, только ей одной свойственной точки зрения, с точки зрения воспитания, и, благодаря этому, все проблемы, которые кажутся на первый взгляд проблемами психологии, этики и т. п., изменяют свой характер, когда делаются вопросами воспитания [9. С. 4].

Задача педагогики совершенно другая, чем общей и детской психологии. Педагог почти не занимается собственно психологией или психологией детства. Он не задается вопросом, какими свойствами обладает ум ребенка, и что в нем происходит, но как развивается ум ребенка и как должны мы на него воздействовать, если желаем достигнуть нашей педагогической цели. Поэтому сама постановка вопроса педагога, который изучает детский ум, принципиально отличается от таковой психолога.

Психолог задается вопросом о законах ассоциации и воспроизведения представлений, педагог же спрашивает, как учиться дитя, если желает достигнуть цели, как воспроизводит, выражает или представляет заученное, если ему дается определенная задача.

Психолог спрашивает, как развивается язык ребенка, педагог — как сохранить индивидуальность его языка. В то время как психолог изучает естественную грамматику разговорного, или искусственную письменного языка, педагог спрашивает, как ввести учеников в понимание грамматики. Любой умственный процесс ребенка интересен для психолога, как естественный процесс, так, как он есть; для педагога же только так, как он может быть использован для целей воспитания. Психология детства спрашивает: как развивается ребенок? Педагог — как можем мы вмешаться в это развитие, чтобы достигнуть определенных целей и идеалов? Психолог относится к развитию ребенка, как наблюдатель и исследователь, педагог изыскивает, какими способами можно воздействовать на это развитие и направлять его на определенный путь [13. С. 36].

Экспериментальная педагогика, в этом плане, возникла не сразу, она вырастала из экспериментальной психологии, детской психологии, физиологически-антропологического изучения развития детей, патологии и психопатологии ребенка, но самым важным для развития нового педагогического направления было усвоение методов исследования, которые применялись экспериментальной психологией. Это произошло, главным образом, когда

область приложения новых методов исследования была распространена на школьную жизнь и особенно на школьную работу ребенка. Получили развитие учение об одаренности, об испытании (измерении) умственных способностей, утомляемости детей, имеющих одинаковое значение, как для детской психологии, так и для педагогики. По Мейману, из подобного рода исследований и направлений экспериментальная педагогика создается лишь тогда, когда все эти течения соединяются «в одну общую научную работу и становятся в служебное положение по отношению к теоретической и практической педагогике» [9. С. 10–12].

Одной из главных задач экспериментальной педагогики, с которой не справлялась традиционная педагогика, становится задача пробуждения духовной самостоятельности в учениках. Отсутствие таковой подавляет детей, даже талантливые натуры не могут проявить себя, что пагубно влияет на современную социальную жизнь. В то время как для «духовного и экономического развития нации особенно важно, чтобы именно в школьном возрасте пробуждались и пользовались заботливым уходом все самостоятельные силы, все самопроизвольные, жизнерадостные стремления к работе, какие мы находим у подрастающего поколения» [9. С. 16].

Новая задача влечет за собой и новый подход — все педагогические вопросы решаются на основании изучения ребенка. Вот почему изучение ребенка, его развития, индивидуальных особенностей, поведения, других вопросов его жизни и школьной ра-

боты занимают в экспериментальной педагогике самое большое место [9. С. 36–37]. Программа экспериментально-педагогических исследований детей включает следующие главные пункты:

1. Первой и важнейшей областью является изучение «душевного и телесного развития ребенка в период его школьной жизни». Изучение развития ребенка рассматривается Э. Мейманом в качестве фундамента всей педагогики. По его словам, «ни одного педагогического правила или предписания не следовало бы устанавливать без соображения о том, на какой ступени душевного и телесного развития находится ребенок в данном периоде, и, следовательно, без точного знания особенностей ребенка, присущих ему в этом периоде» [9. С. 38]. Здесь важно установить периоды этого развития, зависимость между «телесным и душевным развитием ребенка»; те черты, которыми обуславливаются характерные различия между ребенком на каждой ступени его развития и взрослым человеком; а также отклонения от среднего типа. Это дает возможность установить, каков бывает средний или нормальный ребенок в различном возрасте, чтобы вовремя определить, какой ребенок одарен исключительными способностями, какой нормально развивается. Цель такого исследования в том, чтобы по возможности точно определить различные типы развития детей, что, безусловно, даст твердую почву при распределении учеников по их способностям.

2. Вторая главная задача экспериментальной педагогики, по Мейману, заключается в том, чтобы проследить

в отдельности «развитие различных духовных способностей у детей» [9. С. 39]. Например, ощущений, воображения, памяти, мышления, способности к абстракции, воли и эмоций.

3. Третья задача — изучение «детских индивидуальностей», индивидуальных различий между детьми, что имеет чрезвычайно важное значение для психологического обоснования коренных вопросов воспитания и обучения. Поэтому обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и понимании особенностей психики данного конкретного ребенка.

4. В исследовании индивидуальных различий выделилась особая область, ставшая самостоятельным предметом экспериментального изучения. Это — «исследование индивидуальных различий в одаренности детей или научное учение об одаренности» [9. С. 40].

Необходимо отметить, что если одаренность так же, как и познавательные интересы детей в той или иной степени учитывались и прежде, то проблемы взаимодействия учителя и учеников и реакции учеников на разные стили общения впервые с такой полнотой были поставлена именно Э. Мейманом (Т. Д. Марцинковская).

5. Отдельным предметом экспериментально-педагогических исследований является изучение состояния ребенка во время его школьной работы. Такие исследования помогают определить технику и методику школьной, умственной работы ребенка, ее гигиенические основы, соотношение между школьной и домашней работой. Здесь педагогический эксперимент получает

и социальное значение.

6. Предыдущие пять пунктов составляют общую основу экспериментальной педагогики, так как касаются ребенка вообще. Отдельной задачей является исследование работы школьников при изучении отдельных учебных предметов.

7. Последней главной задачей педагогики является деятельность учителя в школе, преподавание им отдельных предметов.

В итоге видно, что, по Мейману, не все педагогические проблемы могут быть разрешаемы экспериментальным путем, так как не все вопросы научной педагогики состоят в исследовании фактов. Поэтому экспериментальная педагогика не должна заявлять притязаний на то, чтобы охватить всю педагогику, она служит лишь ее эмпирическим обоснованием [9. С. 41—43].

Тем не менее, нет сомнения, что выполнение программы экспериментальных педагогических исследований приведет к новой постановке всего дела обучения и воспитания. Прежде всего, открывают нам свои горизонты эмоциональная, волевая, нравственная сферы жизни ребенка. По-новому необходимо подойти и к индивидуальному подходу — «больше индивидуализации при обучении и во всякого рода воспитательном воздействии на детей!» [8. С. 253]. Здесь надо помнить, предупреждал Мейман, что нравственное воспитание более индивидуально, чем умственное, оно гораздо меньше может схематически проводиться по единым образным методам [9. С. 283].

Однако при этом важно соблюдать меру, ведь цели школы, учебный

план, требования учителей не должны приспосабливаться к ученикам, на практике это означало бы «уничтожение самой школы». Но от учителя и воспитателя мы вправе требовать больше понимания того внутреннего состояния, в котором находится ученик при различных своих работах, «понимания, основанного на более глубоком знакомстве с индивидуальностью ученика и с его особым типом одаренности, отсюда должна вытекать более справедливая оценка его успехов». Продолжая словами Меймана, разумное вникание в личность ученика и правильная оценка его успехов, это столь же старый, как и трудно осуществимый дидактический принцип, но лишь наше современное учение об одаренности может дать учащему правильные средства для проведения его в жизнь [8. С. 253—254].

В тесной связи с этими соображениями стоит требование необходимости активности школьников при обучении, важность которого подтверждают общая психология и экспериментальная наука о детях. В то время как преподавание в школах, и особенно в старших классах, дает ученику слишком мало возможности для проявления самостоятельности и для развития умственной самостоятельности, заставляя пассивно воспринимать предлагаемые знания. Следствием этого является «поистине ужасающая умственная несамостоятельность и слабость суждения», а также недостаток умственной инициативы в широких кругах народа. Из своих наблюдений Э. Мейман заключил, что у студентов самым редким свойством оказывается умственная са-

мостоятельность и способность идти собственным путем при теоретических или экспериментальных работах. И дело здесь даже не в одаренности студентов, а в отсутствии механизма, атмосферы, пробуждающих самостоятельность учащихся [8. С. 255].

Нельзя не отметить также историзм подхода Э. Меймана к проблемам педагогики. Он, опираясь на исторический опыт, понимает, что разрабатываемые им реформаторские идеи могут реализоваться, лишь пробудив интерес общества. Так было в прошлом, и так будет сейчас, в конкретный момент сотворения истории начала XX столетия. В своей речи, произнесенной на годовщине основания Дрезденского учительского союза, Э. Мейман подчеркнул: «Перед нами открывается еще обширное поле работы нашей современной научной педагогики — это широко обоснованное исторически-педагогическое исследование, которым мы превосходим все прежние времена. История педагогики — продукт нового времени. Мы и в деле воспитания, стали, наконец, исторически мыслящим поколением». И это имеет важное значение, так как может предохранить нас от педагогических мечтаний, неверного определения перспектив воспитательной работы. А потому нет смысла создавать такие же конкретные цели воспитания для отдаленного будущего, как и для настоящего. История педагогических движений учит, говоря словами Э. Меймана, что «важнее стремиться к осуществлению тех целей воспитания и обучения, которые применимы к нашему времени и которые, с точки

зрения современного образования и современной культуры, наиболее совершенны» [10. С. 55].

Э. Мейман был уверен, что будущее педагогической науки зависит не от количества печатных трудов, а от возможности заниматься педагогической опытно-экспериментальной работой, от наличия методически подготовленных экспериментаторов. Своими трудами он надеялся пробудить интерес педагогов, а также убеждение, что в науке о воспитании лишь та работа может сулить успех, которая свободна от доктринерства, но черпает свои познания непосредственно из жизни и деятельности

ребенка. Важность экспериментальной работы в том, что она с необходимостью ведет к общей работе педагогов, где результаты одного исследователя могут дополняться результатами другого, а в итоге — строится целостная научная система.

Многие идеи В. А. Лая и Э. Меймана не потеряли своего значения в настоящее время, они представляют собой интересное поле научного поиска и материал для педагогических размышлений, так необходимых современным исследователям, стремящимся построить здание научной педагогики.

Список литературы

1. Ежегодник экспериментальной педагогики. — Вып. I. — 1908. — С.-П., 1909.
2. История психологии в лицах: персоналии / Под общей ред. А. В. Петровского, ред.-сост. Л. А. Карпенко. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 784 с.
3. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. — С.-П., 1911.
4. Константинов Н. А. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. — 5-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1982. — 447 с.
5. Лай Вильгельм Август [Электронный ресурс] — Режим доступа <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
6. Лай, В. А. Экспериментальная дидактика. Ее основы с подробным описанием процессов воли и действия / В. А. Лай; пер. под ред. А. П. Нечаева. — С.-П., 1914.
7. Лай, В. А. Экспериментальная педагогика / В. А. Лай. — М.-Л., 1927.
8. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Часть III / Э. Мейман. — М., 1910.
9. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Часть I / Э. Мейман. — М., 1911.
10. Мейман, Э. Современное положение педагогики / Э. Мейман // Ежегодник экспериментальной педагогики. — М., 1912; С.-П., 1913.
11. Нечаев, А. К вопросу о форме нашей школы / А. Нечаев // Педагогический сборник. — 1906. — Июль.
12. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: БРЭ, 2002. — 528 с.
13. Романов, А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века / А. А. Романов. — М.: Школа, 1997. — 304 с.
14. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х тт. Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: БРЭ, 1993. — 608 с.
15. Феокистов, А. Научная педагогика в Америке / А. Феокистов // Ежегодник экспериментальной педагогики. III. 1910. — С.-П., 1911.
16. Холл, Ст. Собрание статей по педологии и педагогике / Ст. Холл. — М., (1912).
17. Ярошевский, М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. — М.: Мысль, 1985. — 302 с.

Е. В. Донгаузер

**ОСОБЕННОСТИ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО
СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
В ПЕДАГОГИКЕ
РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА**



УДК 371.48

ББК 74.03(3) Штайнер

Статья посвящена анализу основных принципов вальдорфской педагогики и особенностям художественного подхода в преподавании. В качестве общетеоретической базы исследования определены труды Рудольфа Штайнера и его последователей.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, эмоционально-образная наглядность, художественный подход в преподавании, духовно-нравственное формирование личности.

E. V. Dongauser

**ESPECIALLY THE SPIRITUAL AND MORAL
DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY IN THE
PEDAGOGY OF RUDOLF STEINER**

This article analyzes the basic principles of Waldorf education and features artistic approach in teaching. As a general theoretical foundation of the research identified the works of Rudolf Steiner and his followers.

Key words: waldorf pedagogy, emotional and imaginative visualization, artistic approach to teaching, spiritual and moral development of personality.

Нелегкий путь к духовной свободе, основанный на знании возрастных особенностей психического развития ребенка, — вот что коренным образом отличало вальдорфскую педагогику от традиционных учебных заведений начала

XX века. По замыслу автора, Рудольфа Штайнера, вальдорфская школа — это общеобразовательная школа, ориентированная на самые общие и объективные закономерности развития человека, образовательный процесс в которой

основан на органическом единстве логико-рационального и эмоционально-образного компонентов. Считается, что вальдорфская педагогика нейтральна в религиозном и идеологическом отношении, что процесс обучения не сводится к сумме методов преподавания, а представляет собой особый образ жизни людей, объединенных общей духовной целью; что вальдорфский педагог должен постоянно изучать труды Р. Штайнера и приобретать соответствующий внутренний опыт.

Одна из мировоззренческих установок последователей Р. Штайнера и его педагогической системы соотносится с принципом толерантности: «Понимать точку зрения других людей, уважать их принципы и благодаря этому жить друг с другом в полном взаимопонимании, сохраняя собственную позицию при понимании ценностей других» [1]. Приверженцы вальдорфской системы определяют антропософию как познание, осуществляемое в человеке его высшим «Я», которое постигается с помощью упражнений внутреннего характера. Это необходимое условие для самовоспитания и, как подчеркивает Р. Штайнер, может значительно усовершенствовать способность учителя к овладению методикой обучения и оценки внутреннего развития ребенка [1].

С точки зрения Р. Штайнера, «многим хотелось бы перестроить жизнь, не утруждая себя познанием ее истинных основ. Однако, если хочешь оказывать влияние на будущее, нельзя удовлетворяться поверхностным

знанием жизни — необходимо исследовать ее глубины..., чтобы познать существо развивающегося человека, нужно исходить из знания сокровенной природы человека вообще... тогда важнейшие исходные пункты воспитания как бы сами собой обозначатся при рассмотрении существа развивающегося человека» [3. С. 3—5].

Нельзя не отметить, что перед нами не обычная система преподавания, которая в некоторых отношениях разработана лучше, чем другие: перед нами концепция, претендующая на знание глубинной сущности человека и его назначения на земле. По-видимому, это одна из форм педагогики будущего, еще малоизученная, несмотря на постепенно растущую популярность и ее распространенность как в Германии, так и во всем мире.

Вальдорфская педагогика исходит из того, что человек, рождаясь на свет, не начинается «с нуля», а «лишь постепенно проявляется с большей или меньшей полнотой, воплощается по мере того, как растет тело, созревают мозговые структуры» [2. С. 36]. Задача педагога состоит в том, что он подбирает учебный материал, воспитывает, влияет на всю жизнь коллектива, но ни в коем случае не воздействует напрямую на внутреннюю сущность человека. Человеческая индивидуальность («Я») берет начало из сверхчувственных миров и, вступая в физическое бытие, через рождение привносит с собой определенные наклонности, которые определяются наследственностью, а не создаются ок-

ружающей средой, и могут полностью раскрыться лишь у взрослого человека. Педагог должен на основе внешних «симптомов» пытаться составить себе представление о возможностях, скрытых в самом существе ребенка [3].

Различные способности и свойства человеческой души проявляются не одновременно; природные силы на каждом возрастном этапе концентрируются на каком-то определенном направлении, и педагог должен сотрудничать с этой естественной потребностью, а не перечить ей ради надуманных концепций. Эта избирательная восприимчивость порождается, по Р. Штайнеру, тем, что в каждый период жизни ребенок с особой интенсивностью овладевает определенной группой собственных свойств и сил, которые он принес в этот мир. Такое поэтапное развитие подчинено 7-летним циклам, причем этот ритм сохраняет значение и в жизни взрослого человека. Вместе с тем, вальдорфская педагогика предлагает не жесткое «расписание», а основные вехи возрастной периодизации; индивидуальность может нарушать общие законы, и педагог должен быть чутким к таким ситуациям.

Физический рост и формирование телесных органов являются доминантой первых семи лет жизни ребенка. Это не означает, что его интеллект не развивается, но учение должно облекаться в форму телесной активности, подвижных творческих игр, которыми ребенок с удовольствием занимается.

После семи лет телесный рост продолжается, но доминантой становится

развитие душевного мира. Ребенок хочет больше знать об окружающем, и желание это идет от острого чувства сопричастности миру, который переживается ребенком как «расширение самого себя» [3. С. 12]. Поэтому всякое знание должно приходить к нему не в рациональной, а в эмоционально-образной форме. Именно этим обусловлена большая роль искусства в преподавании всех школьных дисциплин.

Новый цикл развития, примерно с четырнадцати лет, связывают с пробуждением духа, самосознания ребенка, идентификации себя как существа, отдельного от мира. Мир, с которым он играл, предстает теперь как объективная реальность, которую можно познавать в абстрактной, теоретической форме. Важнейшим дискретивным признаком этого периода является развитие мыслящего разума, причем интерес школьника к познавательным дисциплинам будет тем более глубоким и плодотворным, чем полнее была удовлетворена его потребность в образах.

Каждый из трех периодов требует не только соответствующих методов обучения, но и особых взаимоотношений с детьми. До рождения ребенок чувствует себя защищенным и потому верит, что мир добр, и готов подражать тому, что его окружает. В первые 7 лет он учится, главным образом, посредством подражания, впитывая мысли, чувства и поступки людей. В эти годы на ребенка воздействует не то, что мы ему говорим, а то, какой

пример для подражания являем собой, каковы наши мысли, чувства и дела, даже то, какими мы стремимся стать. «У человека, который до семилетнего возраста видит в своем окружении лишь неразумные поступки, мозг формируется так, что в дальнейшей жизни этот человек сам оказывается способным лишь на неразумное поведение. Пребывать в атмосфере любви и подражать здоровым примерам — это и есть нормальное состояние ребенка» [3. С. 15–16]. Что касается необходимости воздействия на ребенка этого возраста средствами искусства, то Р. Штайнер пишет: «Важно, чтобы в раннем детстве органы чувств получали впечатления от красивых ритмов — в этом отношении одним из лучших воспитательных средств являются детские песни. Внимание при пении следует обращать не столько на смысл, сколько на красоту звучания. Чем более живительным будет воздействие на глаз и ухо, тем лучше. Не следовало бы недооценивать и того, сколь благотворными для формирования организма являются сопровождаемые музыкой танцевальные движения» [3. С. 18].

Ребенок школьного возраста хочет верить и следовать авторитетному взрослому, через которого он чувствует, что мир хорош и что сам он причастен миру. «Естественный, не принудительно насаждаемый авторитет служит проводником того непосредственного духовно-образного видения, под воздействием которого в ребенке должно происходить формирование совести,

привычек, склонностей, под воздействием которого уравнивается темперамент; это призма, через которую он смотрит на явления окружающего мира» [3. С. 19]. Почитание и благоговение — вот силы, способствующие правильному развитию. Тот, кому в описываемом возрасте не довелось испытывать безграничного благоговения в присутствии какого-нибудь человека, кто был вынужден слишком рано самостоятельно принимать решения, выносить суждения, вынужден искупать это в продолжение всей последующей жизни — ему неизвестно чувство безопасности, он бывает подозрителен и в то же время нуждается в кумирах [1]. Дети данного возраста должны расти в окружении того, что будет влиять на них благодаря внутреннему смыслу и внутренней ценности.

Подростку и юноше, желающему понять внешний мир, смысл человеческого существования, себя, как индивидуальность, нужен теплый контакт и неавторитарная помощь наставника, который умеет слышать невысказанные вопросы, помогает видеть осмысленность жизни даже в будничных ее проявлениях. С наступлением возраста половой зрелости, по Р. Штайнеру, человек становится готовым к тому, чтобы иметь свои собственные суждения о том, что он раньше изучал; теперь ему становится доступен мир отвлеченных, абстрактных понятий и независимого разума: «Мыслить зрело в состоянии лишь тот, кто усвоил себе уважительное отношение к мыслям других людей...

Лишь после того, как “высказались” все другие душевные способности, может сказать свое слово рассудок; до этого ему дозволена только роль посредника» [3. С. 29]. Изменяются и задачи курсов эстетических дисциплин: главным в старших классах Р. Штайнер считает формирование вкуса и чувства стиля, воспитание художественного чувства и понимание роли и места искусства [5. С. 301].

Такова, в самых общих чертах, вальдорфская концепция возрастного развития ребенка, логике которой подчинена вся программа 12-летнего обучения в школе по всем предметам без исключения.

Истинным средством всестороннего воспитания и развития человека в любом возрасте, по Р. Штайнеру, является воспринимаемая эмоционально, переживаемая в воображении «духовно-образная наглядность», благодаря которой пробуждаются желательные интеллектуальные, моральные и эмоциональные силы. Правильное развитие внутренней жизни чувств достигается при помощи иносказаний и аллегорий: «В особенности полезным будет все, что строится на заимствованных из истории изображениях характерных типов людей» [3. С. 13]. Важным для формирования внутренней жизни чувств является также углубление в тайны и красоту природы. С особой заботой следует отнестись к воспитанию эстетического вкуса и пробуждению художественного чувства. «Многого лишен на всю жизнь тот, кому не было оказано благодеяние

музыкального воспитания. А при полном отсутствии музыкального чувства от него останутся совершенно сокрытыми целые области в бытии мира» [3. С. 26]. Разумеется, не следует пренебрегать и другими искусствами: «Пробуждение чувства формы по отношению к архитектурным стилям, по отношению к пластическим и графическим образам, пробуждение чувства гармонии цветов (в живописи) — ничто не должно быть упущено в программе воспитания» [3. С. 27].

Важными факторами формирования нравственности в вальдорфской педагогике является воспитание эстетического вкуса и пробуждение художественного чувства. Искусство в образовательном процессе присутствует постоянно, но не как самоцель: оно вплетено в преподавание всех дисциплин. Вальдорфские педагоги видят в образе лучшее средство усвоения любого материала, считают, что художественный образ облегчает человеку трудный переход из мира жизненных реалий в мир знаков, помогая изучению истории, физики, химии, технических устройств, небесных явлений. Общение между учителем и учеником полностью погружено в сферу художественного, поэтому очень многое из того, что учитель предпринимает в отношении индивидуальности ребенка, «приобретает интуитивный, инстинктивный характер» [4. С. 32]. Считается, крайне важным заниматься собственно художественными предметами — живописью, лепкой, музыкой, и так, чтобы «все это стало действи-

тельно внутренним достоянием человека» [Там же. С. 30]. Внутреннее чувство, ощущение каждого ученика, его проблем и трудностей, искреннее стремление понять и помочь — вот что отличает последователей Р. Штайнера в их взаимоотношениях с воспитанниками. И конечной целью преподавателя вальдорфской школы, его художественного подхода к воспитанию является стремление пробудить в учениках «прочувствованные знания», «прочувствованную жизнь» — у равнодушного учителя будут равнодушные ученики [1].

Искусство, художественные дисциплины, как таковые, в вальдорфской школе выступают и как средство целостного развития учеников, и как движущие силы духовно-нравственного формирования личности. В дошкольный период занятия искусством являются главным средством развития фантазии, они воспитывают у детей способность к воплощению замыслов, выдержку, терпение, волю. Участие в театральных постановках (от разыгрывания несложных сценок в первом классе и до участия в спектакле выпускного класса по классическим пьесам мировой драматургии) приносит ценный опыт согласованных действий ради общей цели. Искусство учит вживаться в предмет и в материал, рождает желание «принимать участие» во всем окружающем; насыщает свойственную детям потребность в образах.

Как отмечает Франц Карлгрен: «Чтобы постичь тонкость обращения

с глиной, овладеть нюансами лирического хорового пения или гармонией инструментального произведения, необходимы выдержка и терпение... Все подобные занятия художественной деятельностью и развитие творческих способностей служат тренировкой воли... Если взрослому все равно, что избрать в качестве предмета для упражнений, то ребенку нужно нечто прекрасное, нужна радость при выполнении задания. Любое занятие искусством, если его преподносят живо, с фантазией, отвечает этому требованию. Идущие от учителя импульсы, его доброе участие в процессе творческой деятельности детей постоянно поддерживают в них неизменную глубокую заинтересованность в работе» [1. С. 56]. Подчеркивается, что искусство — это воплощение мира вещей и царства души, это та деятельность, которая способна формировать, воспитывать человека на уровне инстинктов. В ходе художественной деятельности человек привыкает бороться, вовлекая все свои душевные способности в достижение проблемы, важной не потому, что в случае успеха возможны особые материальные преимущества, а потому, что она интересна для субъектного опыта решения подобных ситуаций. В соответствии с данным принципом вальдорфской школой закладывается основа роста и развития интереса к жизни, к людям, способность к общей радости и состраданию, терпение и воля.

Таким образом, в вальдорфской воспитательной системе созданы ус-

ловия для свободного творческого процесса самореализации и самоопределения личности, а благодаря глубокому знанию возрастных особенностей цели воспитания не задаются извне (от педагога — общества — государства), а «вычитываются» из данного ребенка. При этом, важнейшим принципом системы является принцип «воспитание свободы и творчества», в котором духовная свобода рассматривается как

сознательный и нелегкий путь к самосовершенствованию и самореализации в пространстве человеческих отношений. Педагогические отношения строятся на любви, взаимопонимании и сотрудничестве, на таком личностном взаимодействии, которое не деформирует «Я» ученика, на принципах гармонии тела и души, общности и индивидуальности.

Список литературы

1. Карлгрен, Ф. Воспитание к свободе / Ф. Карлгрен. — М.: Московский центр вальдорфской педагогики; Парсифаль, 1995. — 272 с.

2. Мелик-Пашаев, А. А. Вальдорфская педагогика. Взгляд извне / А. А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. — 1994. — № 3. — С. 34–42.

3. Штайнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер. — М.: Парсифаль, 1993. — 40 с.

4. Штайнер, Р. Педагогика, основанная на познании человека: 7 лекций, прочит. в Торки (Англия) с 12 по 20 авг. 1924 г. / Р. Штайнер. — М.: Парсифаль, 1996. — 123 с.

5. Штокмайер, К. Материалы к учебным программам вальдорфских школ / К. Штокмайер, Р. Штайнер. — М.: Парсифаль, 1995. — 416 с.

6. Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Bearbeitet von Caroline von Heydebrand. — Stuttgart: Freies Geistesleben, 1978. — 58 s.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. А. Остапенко



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА Н. В. КУЗЬМИНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И. А. ЗЯЗЮНА: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ И СТРУКТУР¹

УДК 371.4

ББК 74.03(2)(2Ук)

В статье осуществленная теоретическая попытка сопоставления понятий и структур двух известных педагогических концепций: теории педагогической системы Н. В. Кузьминой и теории педагогического мастерства, созданной украинскими учеными под руководством академика И. А. Зязюна.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая система, педагогическая структура

THE N. V. KUZMINA'S PEDAGOGICAL SYSTEM AND I.A. ZYAZYUN'S PEDAGOGICAL SKILLFULNESS: THE CORRESPONDENCE OF NOTIONS AND STRUCTURES

The paper reveals the theoretical attempt to correspond notions and structures of two pedagogical conceptions: N. V. Kuzmina's theory of pedagogical system and theory of pedagogical skillfulness, elaborated by Ukrainian scientists under the guidance of academic I. A. Zyazyun.

¹ Публикується по изданию: Остапенко А. О. Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». Вип. 5. Полтава: ПДПУ, 2008. С. 166–173. Перевод с украинского автора.

Мне посчастливилось в жизни в том, что мои студенческие годы (1981—1986) прошли в Полтавском педагогическом институте во времена расцвета вуза, в те времена, которые мы теперь называем «эпохой Зязюна». Именно на нашу судьбу выпало быть первыми выпускниками, которые усвоили полный курс педагогического мастерства. В мою память навсегда врезались яркие впечатления от встреч с мастером театральной педагогики народной артисткой Украины, профессором Валентиной Ивановной Зимней и ее студентами Киевского театрального института, студенческие конкурсы педагогического мастерства, занятия моих учителей Г. В. Брагиной, М. О. Цуркавы, А. И. Шумской, лекции нашего ректора И. А. Зязюна и особенно съемки фильма «Учитель, которого ждут» (реж. В. И. Хмельницкий, Киевская студия научно-популярного кино, 1986). Занятия по основам педагогического мастерства стали надежным профессиональным фундаментом моего дальнейшего педагогического пути, с которого, надеюсь, мне уже никуда не сойти. Почти тридцать лет я считаю своим учителем Ивана Андреевича Зязюна и всегда с благодарностью принимаю его профессиональные и отцовские советы.

Некоторый профессиональный и научный опыт, думаю, дает мне право высказать мысль, относительно непростого теоретического вопроса: **соотношения понятий и структур педагогического мастерства и педагогической системы.** Дело в том, что в любом издании учебника

«Педагогическое мастерство» авторы обязательно обращают внимание на то, что «педагогическое мастерство в структуре личности — это *система* (курсив мой. — А. О.), способная к самоорганизации» [1. С. 30]. Главными компонентами этой системы Н. Н. Тарасевич определила: «гуманистическую направленность» [1. С. 30], «профессиональную компетентность» [1. С. 32], «способности к педагогической деятельности» [1. С. 33] и «педагогическую технику» [1. С. 34]. И. А. Зязюн несколько иначе очерчивает круг элементов педагогического мастерства как системы: «педагогическая направленность личности учителя», «профессиональные знания» и те же «способности к педагогической деятельности» и «педагогическая техника» [2. С. 129]. Согласитесь, что «гуманистическая направленность» и «педагогическая направленность» — это не тождественные понятия, так же, как и «профессиональная компетентность» и «профессиональные знания». По нашему мнению, термин «гуманистическая направленность» недостаточно корректно суживает понятие «педагогическое мастерство», поскольку за пределами педагогов-мастеров оставляет тех, кто не считает себя гуманистом. Напомню, что гуманистическое мировоззрение с его ценностями равноправия, толерантности, лояльности, и т. п. вступает в противоречие с христианским мировоззрением и порождает не всегда продуктивную педагогическую стратегию *создания условий для самореализации и самоактуализации конкурентоспособной индивидуальности.* Считаю,

что провозглашать «гуманистическую направленность как сверхзадачу в повседневной работе мастера» [1. С. 31] не вполне корректно, и потому формулировка И. А. Зязюном первого компонента педмастерства как «педагогической направленности», на наш взгляд, точнее. Мы думаем, что употребление понятия «гуманистической направленности» в контексте учебника педагогического мастерства есть результат путаницы понятий «гуманизма» и «гуманности».

Очевидно, что и во втором компоненте педагогического мастерства понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональные знания» нетождественны. И поскольку первое понятие еще не утвердилось в научном тезаурусе, считаю правильным употреблять понятие «профессиональные знания», тем более что оно было удачно использовано в первых двух русскоязычных изданиях учебника. Вероятно, использование понятия «профессиональная компетенция» есть результат довольно дискуссионного процесса «болонизации» профессионального образования. Таким образом, окончательно согласимся с определением компонентов педагогического мастерства И. А. Зязюна, которое он дал в книге «Педагогика добра». Но простой перечень элементов не задает полной *структуры* системы педагогического мастерства, которую бы очень хотелось видеть в новом издании учебника.

Авторы учебника и хрестоматии «Педагогічна майстерність» довольно часто цитируют и ссылаются на произведения Н. В. Кузьминой, но цитирование, прежде всего, раскрывает те страницы наследства Нины Васильевны, которые касаются вопросов педагогического творчества. Главное же педагогическое изобретение Н. В. Кузьминой — теория педагогической системы — упоминается в учебнике только опосредованно. На наш взгляд, продуктивное использование этой теории могло придать стройность изложению идеи педагогического мастерства как системы и его структуры.

Напомним, что, по Н. В. Кузьминой, любая педагогическая система имеет довольно простую структуру [3. С. 11]. Она разводит понятия структурных и функциональных компонентов: «Структурные компоненты — это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (не педагогических) систем, во-вторых» [Там же. С. 11]. К ним принадлежат цели, учебная информация (содержание), средства педагогической коммуникации, педагоги и ученики. По мнению Н. В. Кузьминой, «названные компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При исключении любого из них — нет системы» [Там же. С. 13].

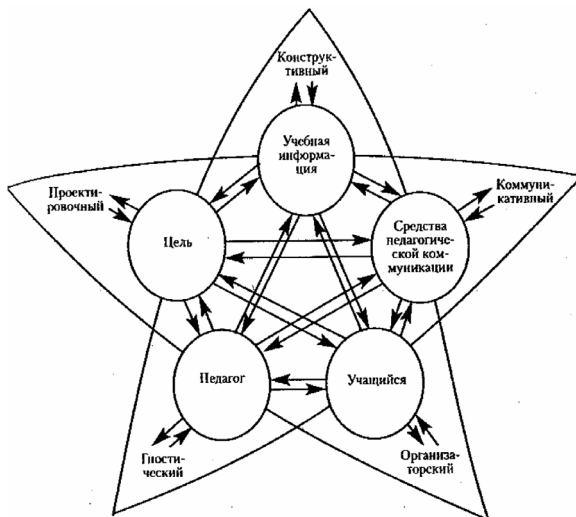


Рис. 1. Взаимосвязь структурных и функциональных компонентов педагогической системы (по Н. В. Кузьминой)

Такая схема педагогической системы была предложена в начале 80-х годов. На современном этапе эта теория претерпела изменения и дополнения [4] и имеет вид:

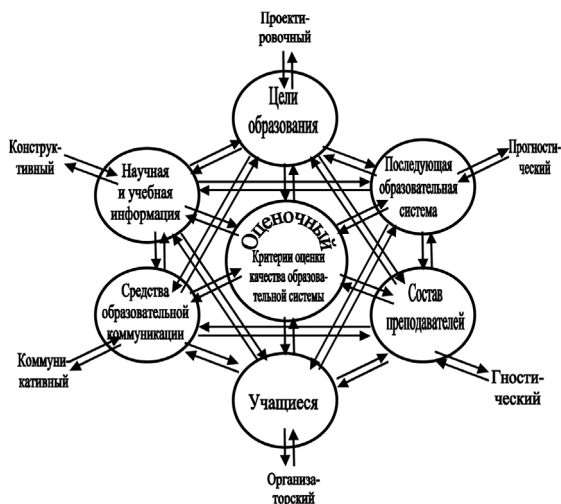


Рис. 2. Уточненная модель взаимосвязи структурных и функциональных компонентов педагогической системы (по Н. В. Кузьминой)

Приведенная модель довольно полно описывает педагогическую реальность и дает возможность понять место и структуру такого педагогического феномена, как педагогическое мастерство. Напомним определение И. А. Зязюна: «Педагогическое мастерство есть комплекс свойств личности учителя, необходимых для высокого уровня профессиональной деятельности» [2. С. 128]. Снова, на

наш взгляд, это определение точнее, чем представленное в цитированном выше учебнике [1. С. 30].

Поскольку мы имеем дело со свойствами личности учителя, то, вероятно, довольно просто, глядя на систему Н. В. Кузьминой, определить структуру и состав этого личностного комплекса.

Приведем схему и сделаем необходимые комментарии:

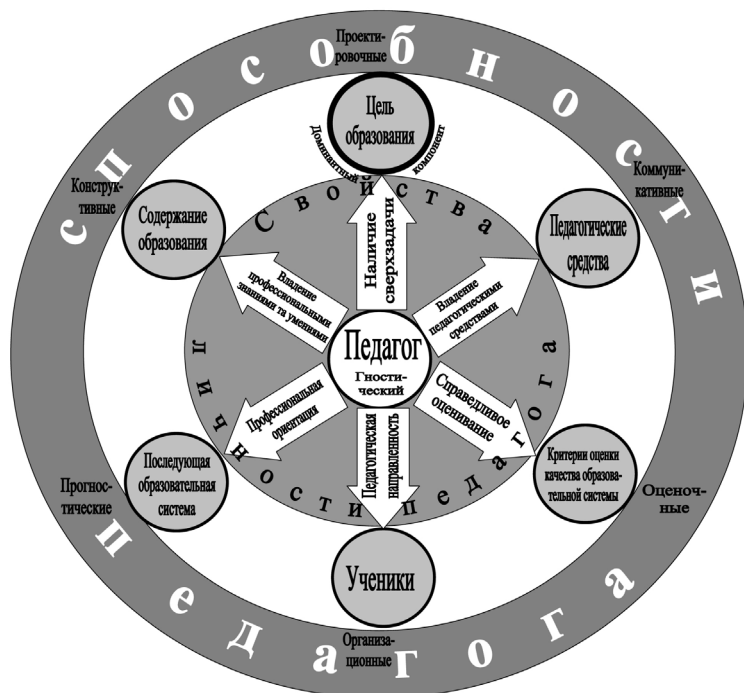


Рис. 3. Модель соотношения структур педагогической системы и педагогического мастерства педагога

Соглашаясь в целом с определением И. А. Зязюна о том, что педагогическое мастерство включает в себя вышеперечисленные компоненты, разрешу себе дополнить (надеюсь корректно) и

кое в чем уточнить это определение:

а). Полностью соглашаясь с определением педагогического мастерства как «комплекса свойств личности, которые обеспечивают высокий уро-

вень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности» [5. С. 28], хотелось бы заметить, что определенные компонентами педагогического мастерства понятия «педагогическая техника» и «профессиональные знания» не являются *свойствами личности* педагога. Такая формулировка не вполне корректна. По моему мнению, точнее было бы употреблять понятия «владение профессиональными знаниями» и «владение педагогической техникой», так как знания являются компонентом содержания образования, а педагогическая техника есть компонент педагогических средств, тогда как *владение* чем-либо *есть* действительно *свойство личности*.

б). Поскольку *содержание* профессионального образования складывается не только из *знаний*, а еще и из *умений* (и *навыков* как частного случая *умений*), то компонентом педагогического мастерства следует считать такое свойство личности педагога, как *владение профессиональными знаниями и умениями (навыками)*.

в). Учитывая то, что к педагогическим средствам принадлежит не только педагогическая техника как комплекс приемов, а еще методики и техноло-

гии, то вторым компонентом педагогического мастерства следует считать такое свойство личности педагога, как *владение педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)*. Различие между методиками, технологиями и техникой было детально раскрыто ранее [6; 7].

г). Педагогическая *направленность* как компонент педагогического мастерства не вызывает сомнений в корректности формулировки.

д). Поскольку педагогическая система имеет еще три (кроме педагога) структурные составляющие, считаю, что им соответствует еще три принципиально важных свойства личности педагога как компоненты педмастерства. А именно: *наличие педагогической сверхзадачи* (термин К. С. Станиславского), *интуиция справедливого оценивания* и *интуиция профессиональной ориентации* воспитанников. Понятно, что доминантным (по А. А. Ухтомскому) компонентом педмастерства есть *наличие сверхзадачи*, равно как доминантой подсистемы есть ее *цель*.

Указанные компоненты педмастерства имеют структурное соответствие компонентам подсистемы:

Компоненты	
педагогической системы	педагогического мастерства
цель	наличие педагогической сверхзадачи
ученики	педагогическая направленность
содержание образования	владение профессиональными знаниями и умениями (привычками).
педагогические средства	владение педагогическими средствами (методиками, технологией, техникой)
критерии оценки	интуиция справедливого оценивания
следующая образовательная система	интуиция профессиональной ориентации

Таким образом, мы очертили «внутренний» круг (см. рис. 3) компонентов педагогического мастерства. Следуя терминологии Н. В. Кузьминой, назовем их *структурными*.

И. А. Зязюн с коллегами выделяет отдельным компонентом педмастерства *способности к педагогической деятельности*. Н. В. Кузьмина неоднократно довольно детально прописывает структуру педагогических способностей, которая целиком отвечает структуре *функциональных* компонентов педагогической системы. «Внешний» круг на рис. 3 — это структура способностей к педагогической деятельности, комплекс которых, по моему мнению, можно назвать *функциональными* компонентами пе-

дагогического мастерства. Поскольку публикации Н. В. Кузьминой относительно содержания педагогических способностей широко известны, считая нецелесообразным детализировать эту часть текста.

Подведем итоги:

1. Структура педагогического мастерства как «комплекса свойств личности» [5. С. 28] педагога целиком отвечает структуре педагогической системы Н. В. Кузьминой.

2. Равно как любая педагогическая система имеет комплекс структурных и функциональных компонентов, педагогическое мастерство состоит из двух групп компонентов — *структурных* и *функциональных*:

Компоненты педагогического мастерства	
структурные («внутренний» круг)	функциональные («внешний» круг)
наличие педагогической сверхзадачи	проектировочные способности педагога
педагогическая направленность	организационные способности педагога
владение профессиональными знаниями и умениями (привычками).	конструктивные способности педагога
владения педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)	коммуникативные способности педагога
интуиция справедливого оценивания	оценочные способности педагога
интуиция профессиональной ориентации	прогностические способности педагога

Надеюсь, что все мои полтавские Учителя, которые научили меня секретах педагогического мастерства, простят мою дерзость вносить коррективы в годами выпестованную систему и теорию. Во-первых, мне совсем безразлично будущее педагогического

мастерства как выдающегося педагогического феномена, а, во-вторых, взгляд «иностранца» издалика, возможно, имеет свежесть «незамыленного» ока. Впрочем, всегда легче тому, кто стоит на плечах гигантов, к которым и принадлежит фигура глубокоуважаемого Ивана Андреевича Зязюна.

Список литературы

1. Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. — К. : Вища шк., 2004. — 422 с.
2. Зязюн, І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.
3. Кузьмина, Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования ; Под. ред. Н. В. Кузьминой. 2-е изд. — М. : Народное образование, 2002. — С. 7—52.
4. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). — СПб. : Политехника, 2002. — 189 с.
5. Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н. М. Тарасевич. — Полтава, 1995. — 64 с.
6. Остапенко, А. А. Дидактические средства: попытка классификации / А. А. Остапенко // Педагогические технологии. — 2005. — № 1. — С. 3—21.
7. Остапенко, А. А. Дидактический инструментарий учителя / А. А. Остапенко // Школьные технологии. — 2005. — № 2. — С. 130—141.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ



И. Р. Петерсон

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ» НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

УДК 37.02

ББК 74.58

В данной статье дается анализ содержания и методики преподавания основных разделов курса «История педагогики и образования».

Ключевые слова: История педагогики и образования; методика преподавания.

I. R. Peterson

TEACHING METHODOLOGY OF THE COURSE “HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION”

The article presents an analysis of the content and teaching methodology of the main sections of the course “History of pedagogy and education”

Key words: History of pedagogy and education, teaching methodology.

Целью преподавания курса «История педагогики и образования» является формирование целостного представления у студентов о важнейших направлениях педагогической мысли в историческом контексте и воп-

лощения их в практике образования. По окончании курса студенты должны знать понятийный аппарат, характеризующий основные педагогические явления; социально-экономические и политические условия становления и

развития педагогических концепций и школьных систем в странах Западной Европы и России; цели и задачи воспитания; содержание образования, методы обучения в различных исторических эпохах. Студенты должны уметь анализировать генезис современных педагогических и социальных проблем и явлений; выявлять национальные особенности различных народов и их влияние на воспитание; иметь навыки определения социокультурных факторов формирования личности в различных эпохах; проведения сравнительного анализа различных типов учебных заведений, существовавших в различные исторические эпохи.

Данный курс является очень важным в профессиональном самоопределении и становлении будущих педагогов, а так как учебная дисциплина читается на первом курсе, то фактически выполняет функцию введения в профессию. В процессе преподавания курса были выявлены следующие проблемы: низкая культурно-историческая осведомленность студентов, ограниченность времени курса, недостаточная подготовленность студентов-первокурсников. Для преодоления этих проблем был реализован новый подход к преподаванию курса, который заключался в использовании активных методов обучения, вовлеченности студентов в рефлексивную деятельность и развитии их аналитических навыков. В качестве методологической рамки использовались цивилизационный подход, в основе которого история педагогики рассматривается через призму истории цивилизации и биографической подход,

как культурно-персонифицированное измерение истории педагогики.

Данная логика повлекла за собой изменения в формах лекционных и практических занятий: лекции читались преимущественно как лекции-дискуссии, а практические занятия проходили с использованием работы в малых группах, ролевых игр, коллективной работы в проектах, диспутах и дискуссиях.

Тема «Культурно-исторический подход в изучении образования и педагогической мысли», начинающая курс, является очень важной и формирует методологический подход ко всей дисциплине. В рамках этой темы рассматриваются такие базовые понятия, как образование и педагогика, культура и история, педагогика как наука. В ходе лекции-дискуссии рассматриваются теоретические предпосылки педагогики, цели образования и цели культуры. Основой дискуссии является работа С. И. Гессена [2], где педагогика рассматривается как прикладная философия. На практическом занятии наибольший интерес вызывает обсуждение вопросов «прошлое и история», «когда появляется история?», «когда появляется педагогика?». В малых группах обсуждаются такие вопросы, как роль и место образования в жизни общества, его социальные функции и задачи, проблемы и противоречия, образовательные институты и системы, процессы взаимодействия социальных общностей.

Следующая тема посвящена изучению и анализу образования и педагогической мысли в античном мире. Рассматриваются идеи военно-об-

щественного воспитания в Древней Греции, проводится сравнительный анализ афинской и спартанской систем воспитания (в сопоставлении — цели педагогического процесса, педагогические принципы, методы и приемы воспитания и обучения, организационные формы), выявляются причины различий. Особое внимание уделяется анализу педагогических взглядов Сократа и Платона: майевтика Сократа как ведущий метод образования и место педагогики в идеальном государстве Платона. Большой интерес вызывает обсуждение античных традиций различия женского и мужского воспитания и актуальность проблем, обсуждаемых Платоном, в современном обществе. Рассматривается значение хорошо знакомых и привычных слов: школа, педагог, учитель-грамматист. Далее изучается система военно-государственного воспитания в Древнем Риме (социально-экономические предпосылки развития школьной системы в Риме), педагогика Квинтилиана («Воспитание оратора» — новый образовательный идеал). На практическом занятии в ходе дискуссии обсуждается вопрос, почему древнегреческий идеал философа сменяется в Древнем Риме идеалом оратора, а также сходства и различия систем воспитания Древней Греции и Древнего Рима. Актуальность педагогических идей Квинтилиана рассматривается в современном обществе. При завершении изучения темы на всеобщее обсуждение выносятся ключевые вопросы: античная школа как прототип современной и актуальность педагогического наследия античности.

Следующая тема посвящена изучению светского и религиозного образования в Западной Европе эпохи Средневековья. Рассматриваются такие вопросы, как трансформация содержания образования в средневековой Европе, схоластика как ведущий метод обучения, новые типы средневековых школ, светский и рыцарский идеалы воспитания. Большое внимание уделяется истории университетов: условия возникновения первых университетов, структура и содержание образования в средневековых университетах, социокультурные функции университета. Рассматривается значение хорошо знакомых и привычных слов: факультет, декан, студент, ректор, лекция, семинар и др. [5].

В рамках следующей темы «Воспитание и обучение в Киевской Руси и Русском государстве» рассматриваются вопросы, связанные с результатами крещения Руси, значение христианизации для культурного развития и образования. На семинарских занятиях систематизируются типы обучения в древнерусском государстве и особенности церковно-религиозной педагогики, анализируются особенности становления книжной системы обучения в древнерусском государстве. Чрезвычайно значимым является проводимый в малых группах сравнительный анализ типов школ Киевской Руси и Западной Европы: их сходство и различия.

Следующая тема посвящена изучению школы и педагогических теорий в Новое время в Западной Европе. Тема начинается с анализа социальных предпосылок появления педаго-

гической теории Я. А. Коменского. Обсуждаются идеи природы и гуманистического индивидуализма в философских течениях Западной Европы в XVII–XVIII вв. Анализируются принципы построения новых школ. Как в лекциях, так и на семинарских занятиях подробно изучаются идеи природосообразной педагогики Я. А. Коменского. Изучаются основные педагогические труды Я. А. Коменского: «Мир чувственных вещей в картинках», «Великая Дидактика» [4]. Студенты изучают иллюстрации, представленные в работе «Мир чувственных вещей в картинках», обсуждают значимость принципа наглядности в обучении. Большой интерес и повод для дальнейших дискуссий дает проведение ролевой игры, когда студентам, разделившись на две группы, дается задание провести «урок» по системе Я. А. Коменского и «урок» в средневековой схоластической школе. Данное задание позволяет актуализировать полученные теоретические знания, формирует личностный подход к изучаемому материалу. Также актуально проведение семинарского занятия, где обсуждаются достоинства и недостатки концепции Я. А. Коменского, основания «универсальности» педагогических идей Я. А. Коменского и их актуальности в наше время, совершенствование умений оперировать базовыми педагогическими понятиями.

Цель изучения следующей темы заключается в формировании представлений о философских, социальных, национальных истоках эпохи Просвещения, Сочетание естества и разумности в

Западной Европе, социально-экономические предпосылки определили формирование нового идеала образования. Рассматриваются идеи индивидуализма в экономике, политике и педагогике, идея педагогики «опыта» и дисциплинирующего воспитания Джона Локка («Воспитание джентльмена» — социальный заказ эпохи), анализ педагогических идей Локка в работе «Мысли о воспитании». Обращается внимание на концепцию свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо и ее приоритет — создание «нового человека», рассматривается понимание природосообразности Я. А. Коменским и Ж.-Ж. Руссо, выявляются точки соприкосновения и полярности педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо (свобода как цель и условие воспитания). Далее проводится анализ социальной функции школы, выявляются основные направления развития педагогической теории в трудах И. Г. Песталоцци и И. Ф. Гербарта. Социально-экономические предпосылки теории и практики трудового воспитания И. Г. Песталоцци и его теория элементарного образования рассматривается в контексте развивающего обучения, а философия и психология — как методологические основания научной педагогики И. Ф. Гербарта. Теория обучения И. Ф. Гербарта рассматривается как вклад в дальнейшее развитие педагогической парадигмы «Школы учебы». Анализируются новые педагогические подходы, оформившиеся в теоретических взглядах А. Дистервега и Ф. Фребеля. При анализе парадигм «Школы Учебы», «Школы Труда» и «Школы свободы», как педагогичес-

кий итог XVIII—XIX вв., студенты демонстрируют собственный взгляд на содержание, обосновывают свою позицию по поводу актуальности представленных педагогических идей. При анализе педагогических концепций основное внимание обращается на выдвигаемые цели обучения и воспитания, педагогические принципы и средства, роль педагога (учителя, воспитателя, наставника) и родителей в педагогическом процессе.

Целью следующей темы является знакомство с новыми типами школ, появившихся в XVIII в. в России, проводится анализ трудностей развития системы образования, проводится сравнение Московского университета с западноевропейскими университетами. В этом разделе рассматриваются такие вопросы, как социальные реформы Петра I, причины реформ в области просвещения и образования, значимость реформ Петра I, учебные заведения и педагогическая литература в этот период, структура образовательных учреждений и содержание образования, экономические предпосылки создания новых типов учебных заведений, становление профессионального образования в России в XVIII в., деятельность М. В. Ломоносова по развитию просвещения в России, создание Московского университета [3]. Анализируются социальные функции университета в России, рассматриваются проекты создания Московского университета М. В. Ломоносовым и проект Университета для России Д. Дидро.

Дальнейшее изучение посвящено анализу становления и развития

образования в России в XIX вв. В этом разделе курса рассматриваются Уставы 1804 и 1828 гг., деятельность К. Д. Ушинского как основоположника научной педагогики в России, его идеи о создании национальной школы, роли родного языка в воспитании и обучении, профессиональной подготовке учителя. Значимым является анализ реформы 60-х годов XIX в., подробно изучается Устав 1864 г., характеризуются новые типы школ, появляющиеся в России. Учитывая гендерный состав студентов, тема «Особенности развития женского образования в России» всегда вызывает неподдельный интерес и горячее обсуждение.

Следующий раздел курса анализирует динамизм социальных процессов в России последней трети XIX в. — начала XX в., описываются педагогические теории и их воплощение в российской практике образования и воспитания. Цель занятий — выявление социально-экономических оснований педагогических инноваций в России в последней трети XIX — начала XX вв., анализ многообразия педагогических теорий и типов школ, особенностей социально-экономического и политического развития России в последней трети XIX — начале XX вв., проблем преобразования народного образования в России. Рассматриваются педагогические идеи В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого. Очень важным является анализ их дискуссии о содержании образования. На семинарском занятии проводится ролевая игра; студенты, разделившись на две группы, представляют идеи сторонников мате-

риального и формального образования. В рамках этого раздела рассматриваются особенности развития образования в Енисейской губернии в XIX — начале XX вв. Значимым является уточнение представлений студентов об особенностях педагогических концепций XIX— начала XX вв. в России, совершенствование умения анализировать педагогическую литературу, в том числе, первоисточники.

Отдельной темой рассматривается краткая эволюция педагогических идей дошкольного образования. Рассматриваются педагогические взгляды Ф. Фребеля и развитие его идей в педагогических трудах М. Монтессори.

Анализу образовательной действительности и педагогики в Западной Европе и США в конце XIX — начале XX вв. посвящены следующие занятия. Рассматриваются такие вопросы, как кризис педагогики в Западной Европе и США на рубеже веков, пересмотр теоретических основ педагогики, педагогический традиционализм и реформаторская педагогика, эволюция школьных систем в странах Западной Европы и США, использование опыта деятельности экспериментальных учебно-воспитательных учреждений при организации школьного образования и воспитания, «Школа работы» Г. Кершентейнера, «Экспериментальная дидактика» А. Лая, идеи нового воспитания и педагогика прагматизма Дж. Дьюи. Цель данного раздела учебного курса — проанализировать появление новых педагогических теорий, модернизацию практики школьного воспитания в Западной Европе и США.

Наконец, последний раздел курса — «Школа в советский период отечественной педагогики» — направлен на изучение целеполагания, содержания и методов обучения и воспитания в советской школе. Рассматриваются теория политехнического образования А. В. Луначарского и идеи А. С. Макаренко по теории и практике воспитания в коллективе: в ходе дискуссии выявляются различные подходы к оценке педагогической теории и практики. Рассматриваются технологии коллективного творческого дела как средство формирования и развития детского коллектива, а также использование педагогических идей А. С. Макаренко в современных образовательных системах. Важным является анализ эволюции системы образования в Советской России. Большой интерес вызывает тема, посвященная истории педологии в нашей стране [6].

Итоговой темой курса является анализ современных проблем российского образования. Цель занятия — обозначить миссию образования в современном мире, задать алгоритм педагогического анализа социокультурной ситуации, выявить основные противоречия и тенденции развития отечественной системы образования, определить область актуальных исследований педагогики [1].

Таким образом, важнейшим итогом изучения дисциплины «История образования и педагогической мысли» является формирование следующих компетенций: способность работать самостоятельно; способность порождать новые идеи (креативность), способность к анализу и синтезу, навыки

анализа литературы, навыки выделения содержательных основополагающих компонентов. Актуальность содержания курса, использование активных методов обучения позволяют сформировать базовые профессиональные компетенции. Среди них: знание истории своей основной дисциплины; логичность изложения информации; оценка новой информации и формирование навыков интерпретации; демонстрация понимания

общей структуры конкретной учебной дисциплины и взаимосвязи между дисциплинами; умение реализовывать методы критического анализа, навыки сравнительно-сопоставительного анализа первоисточников текстов и научно-педагогической литературы; навыки коллективной творческой работы формирования позитивных межличностных отношений и эффективной коммуникации; рефлексивные навыки.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. — М. : УРАО, 2003. — 272 с.
2. Гессен, С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 447 с.
3. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. — М. : ВШЭ, 2010. — 144 с.
4. Педагогическое наследие (Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци). — М. : Педагогика, 1987. — 416 с. — (Библиотека учителя).
5. Рабинович, В. Л. Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух / В. Л. Рабинович. — М. : Книга, 1991. — 498 с.
6. Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М. : Знание, 1991. — 80 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Е. И. Мельникова

ГОРОД И ЕГО ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СЕТИ В ПЕТРОГРАДЕ-ЛЕНИНГРАДЕ (1917–1934 ГГ.)



УДК 371

ББК 74.03(2)

В статье рассматриваются вопросы становления советской школы в Ленинграде 20-х годов XX века. Показаны ее типы и виды, статистическая динамика развития, обусловленность образовательными потребностями горожан.

Ключевые слова: образовательная урбанистика, городская образовательная среда, петербургская школа, городская система образования, школьная сеть.

E. I. Melnikova

CITY AND ITS SCHOOL: PROBLEMS OF SCHOOL NET DEVELOPMENT FROM PETROGRAD TILL LENINGRAD (1917–1934).

The article shows points of Soviet school formation in Leningrad in the 1920^{ies}. There are types and forms of Soviet school, its evolution in statistics that is influenced by educational needs of citizens.

Key words: educational urbanistics, city education environment, Petersburg school, city system of education, school net.

Послереволюционные годы стали одним из самых сложных периодов в становлении советской школы: остро

стоял вопрос о создании принципиально новой школы, новой системы учебных заведений, которые бы способствова-

ли формированию «нового» советского человека. Решение этого вопроса затрудняло общее тяжелое положение в стране и городе. Транспортная разруха, топливный и сырьевой кризис, голод и уход большого количества рабочих Петрограда на фронт вели к сокращению населения города и к закрытию многих предприятий. Численность населения Петрограда сократилась в 1918—1920 гг. более чем в 2 раза и составила к 1920 г. около 722 тыс. человек. Огромный город, насчитывающий в 1917 г. свыше 1,5 млн. населения, выглядел практически обезлюдевшим [6. С. 500].

Но уже 29 октября 1917 г. в Петрограде была организована Государственная комиссия по просвещению во главе с народным комиссаром А. В. Луначарским. В тот же день было опубликовано его обращение ко всем гражданам республики, в котором излагались основы советской политики в области народного образования. 15 ноября прозвучали обращения Наркомпроса «Ко всем учащим» и «К учащимся» с призывом вместе с трудовым народом «строить новую народную школу».

Конец 1917 и первую половину 1918 гг. можно назвать периодом ликвидации старой, дореволюционной школы. В этот период произошел ряд важнейших перемен в системе образования. Все учебные заведения — государственные и частные — были переданы в ведение Наркомпроса. Были введены выборность педагогов, совместное обучение мальчиков и девочек, специальным декретом церковь отделялась от государства, школа — от

церкви, Закон божий был изъят из числа учебных предметов, проведена реформа правописания.

В августе 1918 г. в Москве состоялся 1-й Всероссийский съезд по просвещению, на котором были намечены основные пути развития советской школы. Съезду предшествовала большая подготовительная работа, центрами которой были Москва и Петроград, где были составлены самостоятельные проекты «Положения», которые и были представлены в Государственную комиссию по просвещению.

На основе этих проектов по решению съезда в октябре 1918 г. были опубликованы «Положение» и «Декларация» о единой трудовой школе, в которых было прописано, что организация обучения от детского сада до высшей школы должна представлять собой стройную систему, в центре которой находится единая трудовая школа с бесплатным и совместным обучением. Трудовая школа должна делиться на две ступени: I ступень — с пятилетним сроком обучения, для детей от 8 до 13 лет, и II ступень — с четырехлетним сроком обучения, для детей от 13 до 17 лет. Обучение в школах обеих ступеней должно носить общеобразовательный и политехнический характер.

Строительство новой школы в Петрограде протекало в крайне трудных условиях гражданской войны, по сути, осажденного города. Произошло резкое снижение уровня учебной работы, особенно в средней школе.

Это было обусловлено тремя главными причинами. Во-первых, хозяйственной разрухой и отсутствием

самого необходимого для поддержания нормального учебного процесса: отопления, освещения, учебников и учебных пособий и т. д. Многие школы города не работали, и даже в тех школах, в которых велись занятия, на уроках, как правило, присутствовало меньше половины учащихся. Остальные, особенно дети беднейших слоев населения, из-за недостаточного питания и отсутствия теплой одежды не могли посещать школу. Также остро стоял вопрос о школьных помещениях, которые в большинстве были заняты воинскими частями и лазаретами.

Во-вторых, многие из учителей оказались в крайне трудном материальном положении, большая часть вынуждены были оставить педагогическую работу, а шедшая им на смену молодежь, как правило, не обладала ни достаточными знаниями, ни опытом.

В-третьих, осуществление радикальной задачи «революционной ломки» школы нанесло ей непоправимый урон. Старая школа была педагогически разрушена, но никакой принципиально новой школы, тем более в ее идеале, быстро построить не удавалось. Это признавал даже А. В. Луначарский. Курс на разрушение старой школы в условиях стремительного ухудшения материального положения системы образования вызвал падение качества обучения при постепенном возрастании количества учащихся в период послевоенного восстановления Петрограда. Именно количественные показатели стали основным критерием развития системы образования в советский период.

Работа в области становления и укрепления новой школы продол-

жалась достаточно активно, так как советской власти было необходимо внедрение новой идеологии в массы, воспитание «новых» людей. Только за десять месяцев — с июня 1918 г. по март 1919 г. — в Петрограде был произведен ремонт более 200 школьных зданий [6. С. 553]. С октября 1918 г. все школьники Петрограда снабжались бесплатными горячими завтраками. Дети менее обеспеченных родителей брались на полное содержание. Это было особенно важно потому, что большое число детей, оставшихся в годы гражданской войны без родителей, бросали школу и пополняли ряды беспризорников.

Активные действия Советской власти привели к тому, что к концу 1918 г. в Петрограде в ведение Комиссариата просвещения Союза коммун Северной области перешли все учебные заведения бывшей городской управы, Марининского ведомства и большинство частных школ. К январю 1919 г. в Петрограде было закрыто 32, слито 12 и национализировано 68 частных учебных заведений. Были ликвидированы сословно-дворянские учебные заведения: кадетские корпуса, институты благородных девиц, а также все учебные заведения духовного ведомства. В результате проведенной реорганизации по «собираанию школы» (термин того времени) новая единая школьная сеть Петрограда уже в 1919 г. включала 382 школы (94,3 тыс. учн.), в том числе 188 школ с классами II-й ступени (6–9-й классы). Общее же число учащихся в них составило 95 тыс. человек, включая 17 тыс. во II ступени [6. С. 549].

Параллельно данным процессам активно открываются школы рабочей молодежи. Осенью 1918 г. издается специальный указ, в котором определяются основы их деятельности:

«1. Обязательное обучение подростков, в возрасте от 15 до 17 лет включительно, занятых в фабрично-заводских, ремесленных, торгово-промышленных предприятиях, государственных и советских учреждениях.

2. Систематические учебные занятия в школах для подростков производятся в свободное от работы время 6 раз в неделю в продолжение не менее 2-х часов» [5. С. 26].

Необходимо помнить, что в дореволюционном Петербурге уже существовали подобные школы — элементарные начальные училища и школы для малолетних рабочих при заводах, созданные Русским техническим обществом. К 1914 г. количество этих школ в Петербурге составляло около сорока. Первая же советская школа рабочей молодежи в Петрограде была открыта в 1918 г. при Путиловском заводе и верфи в здании бывшей дирекции завода для 750 учащихся. С октября 1918 г. по апрель 1919 г. в Петрограде было открыто 29 школ рабочей молодежи. Занятия в них проводились вечером после работы по программам классов I и II ступеней. Это был первый советский опыт организации обучения в непосредственной связи с производством. Одними из лучших школ города были школа Путиловского завода, самая большая в Петрограде, и школы Обуховского и Невского машиностроительных заводов. Всего же в Петрограде к 1920 г. было 39 школ

рабочей молодежи, в которых обучалось более 6200 человек.

Также именно в Петрограде началась практика организации школ-клубов при предприятиях, которые, в отличие от Москвы и некоторых других городов, в городе на Неве стали преобладающей формой образования для рабочих-подростков. Работа этих школ носила характер внешкольного образования, рабочие-подростки собирались в вечернее время в одном из свободных помещений завода. После наплыва тысяч учащихся их рост к 1919 г. падает, число учащихся стало быстро уменьшаться. Проблема обострялась тем, что к этому времени в промышленности начинает ощущаться большой недостаток в квалифицированной рабочей силе. Именно на базе заводских и фабричных школ-клубов в дальнейшем в Петрограде были созданы первые школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ).

Еще одним из направлений работы по созданию сети «новой» школы была организация опытно-показательных образовательных учреждений. Коллегией Отдела единой трудовой школы 11 октября 1919 г. утверждается самое первое в истории советской школы «Положение об опытно-показательных учреждениях, состоящих в ведении Наркомпроса». В «Положении» говорится, что «задача опытно-показательных школ в том, чтобы усилиями лучших культурных работников способствовать делу изыскания путей и средств к дальнейшему осуществлению идей трудовой школы, особенно ее второй ступени, связи с окружающей общественно-трудовой

жизнью, применительно к местным условиям, а также к наглядному ознакомлению деятелей просвещения и трудовых масс населения со способами этого достижения» [4. С. 19].

Основными признаками опытно-показательных школ были следующие: «... ведут опытно-исследовательскую работу в области организационной, учебно-педагогической, научно-методической; ведут систематический учет поставленных опытных заданий; являются педагогическими лабораториями при Научно-педагогической секции ГУСа и методических бюро, разрешают опытным путем проблемы, выдвигаемые педагогической практикой; ведут плановую работу с учительством массовых школ» [4. С. 20].

К началу 1920 г. число опытно-показательных учреждений в стране выросло до 71, но в июне была проведена их перерегистрация, в результате которой их количество сократилось до 36. В июле 1922 г. на Третьей Всероссийской конференции опытно-показательных учреждений был представлен доклад о работе Петроградского отдела народного образования. Опытные школы Петрограда тогда разделяли на 2 группы: группа учреждений, существующих много лет, «старые», т. е. дореволюционные педагогические учреждения; «новые» учреждения, возникшие в условиях советской школы. К числу старых учреждений относился, например, школьный городок имени Сан-Галлан, который в дореволюционное время состоял из группы школ вокруг Петроградской учительской семинарии. Вокруг нее группиро-

вались начальная школа, мастерские по изготовлению наглядных пособий, педагогические курсы, музей наглядных пособий.

Постановлением Большой коллегии Петроградского губернского отдела народного образования от 11 марта 1921 г. было возбуждено ходатайство перед Петроградским исполкомом о переименовании городка Сан-Галлан в городок имени К. Д. Ушинского и об установлении там ему памятника. Учительская семинария имени Сан-Галлана была реорганизована в Петроградский институт народного образования. В городке была открыта школа II ступени при этом институте и организованы 3-летние курсы по типу высшего учебного заведения, а также инструкторские курсы. Городок разросся в большое опытное учреждение. Стоит отметить, что во главе мастерских городка стоял известный еще в дореволюционное время методист ручного труда Г. А. Гио. Правда, на конференции отмечалось, что постановка обучения в мастерских «не отвечала требованиям новой, советской педагогики» [4. С. 66].

К новым учреждениям в Петрограде относилась «Школа Челюстинкина», получившая свое наименование по имени заведующего, советского педагога И. А. Челюстинкина. Школа находилась на Крестовском острове и официально именовалась «189 Петроградская трудовая школа». В ней преобладали лабораторные работы в связи с трудовыми процессами по циклу естественно-математических наук, при школе имелось свое учебное приусадебное хозяйство (учхоз).

Несмотря на определенные достижения в становлении советской школьной системы, она находилась в Петрограде в стадии первоначального становления. Наиболее трудным периодом в истории петроградской школы было время, наступившее после окончания гражданской войны, особенно зимой 1920/21 г., когда вызванная войной общая хозяйственная разруха в стране особенно сильно сказалась на жизни города. В результате этого в 1921–1922 гг. происходило даже временное сокращение школьной сети, которое в предшествующие годы ценой больших усилий удалось предотвратить. Несмотря на то что общее число учащихся средних школ Петрограда в 1921/22 выросло по сравнению с 1919/20 учебным годом более чем на 10 тыс., число городских школ за эти два года сократилось более чем на 20 %. Закрывались школы главным образом из-за отсутствия необходимой материальной базы (топлива, оборудования, учебных пособий). Такое положение имело место и в других городах страны.

Поэтому сразу же после окончания гражданской войны встал вопрос «о решительном упорядочении всего дела народного образования». В январе 1921 г. состоялось первое партийное совещание по народному образованию, поставившее вопрос о путях укрепления школы в новых условиях, на нем было принято решение об общей реорганизации всей школьной сети РСФСР в сторону снижения сроков обязательного общеобразовательного обучения. Было установлено, что основным типом школы должна явиться

школа-семилетка, охватывающая детей в возрасте от 8 до 15 лет. Семилетнюю школу составили две ступени: первая ступень — четырехлетняя (пятый год обучения был присоединен ко второй ступени) и вторая — трехлетняя. Два старших класса школ второй ступени было предложено преобразовать в техникумы. Школа-семилетка стала этапом подготовки учащихся для профессиональных школ и техникумов.

Особенно можно отметить создание в 1920–21 учебный год специальных групп, где дети могли проводить время после школы. Организация таких групп была обусловлена, прежде всего, необходимостью обеспечить «организованное времяпрепровождение детей трудового населения, предоставленных после школьных занятий обычно самим себе или улице». По инициативе Отдела было решено продлить школьный день за пределы табели и тем самым «дать возможность пролетарским детям проводить свое время после уроков в лучших условиях». Школе, таким образом, были предоставлены широкие средства «поднять общее развитие детей, индивидуализировать их на кружковых занятиях согласно склонностям, вкусам и способностям, развить трудовые навыки, поставить экскурсионное дело и т. д.». Право продленного дня массовой школе в 1920–1921 учебном году широко было предоставлено, но оказалось, что к этому важному начинанию массовая школа оказалась неподготовленной: «во многих школах продленный день вылился, как и можно было ожидать, в совершенно

неправильные формы, вроде “учебы”, репетиторства, иногда просто “пастбища” детей» [5. С. 13].

Интересен опыт создания летних школ. Еще летом 1918 г. удалось открыть первые летние колонии для детей беднейших родителей. В дальнейшем число их быстро росло. Летние школы прививали учащимся любовь к природе, к эксперименту, физическому труду, сплачивали детские коллективы. Лучшими летними школами Петрограда в 1921 г. были 27-я школа Петроградского района, руководимая И. Челюсткиным, и 2-я школа Выборгского района, руководимая Е. Брюнелли.

Активная созидательная деятельность органов советской власти привела к тому, что с 1922—1923 гг. положение петроградской школы стабилизируется. Процессы слияния школ и «уплотнения» учащихся уступают место естественному расширению школьной сети. Школы—пятилетки преобразовываются в семилетки и десятилетки. В 1922/23 г. в Петрограде насчитывалось 122 школы-пятилетки, к 1926/27 г. — лишь 69 пятилеток, а к осени 1927 г. в городе оставалось только 37 пятилеток, остальные же были превращены в семилетки и десятилетки [3] (см. таб. 1).

Росло и общее число учащихся в школах Ленинграда. В 1922/23 учебном году в школах города обучалось 103800 учащихся, а уже в 1928/29 — 154500. Особенно заметно было это увеличение за счет роста числа учащихся в классах II ступени (в 6—9-х классах). Например, только в 1926 г. во II-ю ступень перешло 85 % всех учащихся, окончивших I-ю ступень [3. С. 10].

Большие трудности в рассматриваемый период были связаны именно с решением вопроса о работе ленинградских школ II ступени. Наследием дореволюционной петербургской школы стало то, что ленинградская советская школа II ступени являлась преимущественно словесной, не дававшей подготовки к трудовой деятельности и не обслуживающей широкие слои рабочей и крестьянской молодежи. Выпускники ленинградских школ II ступени, как правило, не имели при этом достаточной подготовки для поступления в вузы. Поэтому, стремясь сблизить школу с жизнью, ЛГОНО, в сотрудничестве с ВАКСМ, обратил внимание на практическую беспомощность окончившего единую трудовую школу II ступени при поступлении в вуз.

В итогах первого десятилетия существования новой системы образования отмечалось, что «традиционное стремление большинства учащихся по окончании средней школы идти в вуз, с одной стороны, невозможность по причинам, от нас не зависящим, удовлетворить даже на 20—25 % это стремление, с другой, и, наконец, полная неподготовленность к непосредственной работе на производстве, с третьей, — побудило ЛГОНО озабочиться созданием в школе таких условий, которые подводили бы учащегося к той или иной области практической работы по окончании трудовой школы» [5. С. 16].

Как результат обсуждения данного вопроса, является введение в школу одного из трех профуклонов: 1 — коммунальный (подготовка работников

для обслуживания коммунального хозяйства), 2 — индустриальный, с целью подведения учащегося к работе на фабричном или заводском предприятии, 3 — сельскохозяйственный уклон. Ученики проходили практику на соответствующих предприятиях и в учреждениях. Неразвитость профессионально-технического образования, отсутствие материальных возможностей для его совершенствования привели к тому, что на общеобразовательную школу все чаще стали смотреть как на место подготовки рабочей силы. Между тем, уклоны имели педагогическое значение именно в плане ознакомления учащихся с практикой жизни, их ориентацией на тот или иной вид труда. Первые попытки перестройки школ II ступени были начаты в Ленинграде еще в 1924 г. в связи с решением Наркомпроса о профессионализации 8—9-х классов и введении профуклонов. Правда, в Ленинграде, в отличие от большинства других городов, сохранилось довольно много и обычных общеобразовательных школ II ступени. В 1928 г. в городе было 69 профессиональных и 53 общеобразовательные школы II ступени.

Особенно большое распространение в Ленинграде в 1924—1929 гг. получили школы II ступени с индустриальным уклоном. Несколько позднее (с 1926 г.) появляются школы, связанные с химической и электротехнической промышленностью. Школы с индустриальным уклоном обычно прикреплялись к наиболее крупным промышленным предприятиям города, которые несли над ними шефство: создавали в школах мастерские, снабжа-

ли их инструментами, станками, посылали в них в качестве преподавателей по труду наиболее квалифицированных мастеров и рабочих.

Что представляли собой школы с индустриальным уклоном, видно на примере работы 229-й школы, одной из лучших школ города. Она работала на хозрасчете, арендуя у хозяйственных органов производственные помещения, оборудование. «Производство здесь было организовано по заводскому типу — с цехами (деревообделочным, токарным, слесарным, кузнечным), мастерскими (швейной, трикотажной и переплетной), конторой и складами. Имела школа и учебно-производственное оборудование: электромоторы, паровые машины, динамо-машины. Изготавливаемая учащимися продукция поставлялась государственным и кооперативным организациям. Годовой оборот школы составлял в 1927 г. более 92 тыс. руб. Учебный день в школе обычно делился на две половины: в первую половину — занятия, во вторую — работа в мастерских. Помимо учителей, к преподаванию в школе было привлечено 28 рабочих» [1]. Правда, следует иметь в виду, что так хорошо оборудованы были далеко не все ленинградские школы с индустриальным уклоном.

Широкое распространение получили в Ленинграде школы с коммунальным уклоном, которые должны были готовить молодежь к работе в коммунальных и торговых учреждениях. Здесь преподавались бухгалтерия, машинопись, гражданское право, а также ряд специальных коммерческих дисциплин. Практику учащиеся этих школ проходили в наиболее крупных

коммунальных учреждениях города.

Весьма показателен и опыт работы ленинградских школ с сельскохозяйственным профилем. Такие школы обычно имели свои подсобные хозяйства, в которых летом дети проходили сельскохозяйственную практику.

Существовали в Ленинграде, наконец, и школы, специализировавшиеся по иным направлениям, в частности, школы с педагогическим уклоном. В целом же надо отметить, что профессионализация школ II ступени в Ленинграде по сравнению с другими городами не носила всеобъемлющий характер. «Ленинград стоит на той точке зрения, что школа не может дать готового работника какой бы ни было квалификации, что это не ее задача. Общеобразовательная школа должна сохранить свое лицо политехнической школы», — писал Векслер [1. С. 42].

Реорганизация по превращению общеобразовательной школы в профессиональную повлекла за собой непредвиденные и нежелательные явления. Профессионализация осуществлялась в слабой мере, так как большинство общеобразовательных школ (не только в провинции, но и в крупных городах) не имело кадровых и технических возможностей, чтобы дать выпускникам требуемую профессиональную подготовку. Наряду с этим, из-за постоянного роста числа учащихся всех ступеней неизменно оставался низким уровень общеобразовательной подготовки выпускников школ, что создавало большие трудности в обеспечении необходимой подготовкой будущих студентов вузов [7. С. 562].

Наряду с введением профуклонов, в середине 1920-х гг. в городе при промышленных предприятиях начали создаваться так называемые фабрично-заводские семилетки (ФЗС) в качестве общеобразовательной базы для профессиональных школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ). По положению о ФЗС, учащиеся непосредственно участвовали в заводском и фабричном производстве. Задача таких учреждений заключалась в том, чтобы «дать учащимся знакомство с трудовыми приемами и процессами, сообщить навыки в обращении и применении общеупотребительных инструментов... дать учащимся не только понимание процессов производства, но и некоторые технические умения» [7. С. 564]. ФЗС были тесно связаны с промышленными предприятиями, это выражалось в том, «... что учащиеся входят в пионеротряды и ячейку ВЛКСМ при заводе; что школа укомплектовывается преимущественно детьми рабочих данного завода, увязывая комплектование 1-й группы с детсадом при производстве, в целях организованного перевода детей из детского сада в школу; что школа организационно, программно и по методам своей работы связывается со школой ФЗУ в целях построения в дальнейшем работы школы ФЗУ на базе семилетки» [7. С. 564].

В 30-е годы произошли новые серьезные изменения в преобразовании школьной сети. Основными их направлениями были развитие начальных школ и развертывание старших классов на базе семилетней школы (8, 9 и 10). (Табл. 1.)

Таблица 1.

Школьная сеть города Петрограда — Ленинграда 1923 г., 1930 г., 1934 г. [2]

Годы	Шк. I ступени	Шк. II ступени	Шк. I и II ступени	ФЗС	ФЗД	Вспомогат. школы	Шк. нац. мен.	ФЗУ	Рабфаки
1923	109	121						60	
1930	53		124			17	10	48	7
1934	55		8	55	57	23+3		48	39

Главным достижением начала 30-х годов стало введение всеобщего начального обучения (постановление ЦК ВКП(б) «О всеобщем обязательном начальном обучении» от 25 июля 1930 г.) и нацеленность на переход ко всеобщему семилетнему обучению. Это было необходимо потому, что развитие социалистического строительства и связанные с этим задачи по подготовке кадров, ликвидация культурно-технической отсталости и коммунистическое воспитание трудящихся требовали скорейшего введения всеобщего начального обучения. Для осуществления этих решений партии ЦИК и Совнарком СССР в своем постановлении от 14 августа 1930 г. «О всеобщем обязательном начальном обучении» предусмотрели введение с 1930/31 учебного года повсеместного в СССР всеобщего обязательного обучения детей в объеме не менее семилетнего курса начальной школы в городах и рабочих поселках.

Широкий размах работы по введению всеобщего начального обучения, участие в ней общественности привели к крупным успехам всеобщего обучения в Ленинграде. Уже в 1931 г. 99,6 % детей школьного возраста было охвачено обучением. Если в 1929/30 учеб-

ном году в школах Ленинграда обучалось 174 тыс. человек, то в 1931/32 г. количество учащихся увеличилось до 231 тыс. человек, т. е. возросло на 48 %, в то время как все население города увеличилось за это время на 501 тыс. человек, т. е. на 22,4 % [8. С. 66].

В 30-е годы возникла острая потребность в кадрах средней и высшей квалификации, поэтому возрастало значение средней общеобразовательной школы. В постановлении ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (25 августа 1932 г.) было записано: «В целях осуществления программы партии «О проведении бесплатного и обязательного общего и политехнического образования для всех детей обоего пола до 17 лет», а также в целях скорейшего поднятия уровня общеобразовательной и политехнической подготовки учащихся средней школы, расширения подготовленных контингентов для высшей школы и устранения возрастного несоответствия между средней и высшей школой приступить, начиная с 1932/33 учебного года, к реорганизации семилетней политехнической школы в десятилетнюю» [7. С. 551]

В постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сен-

тября 1931 г., наряду с отмеченными достижениями в строительстве советской школы (рост числа учащихся, обучение на родном языке и т. д.), были указаны и ее серьезные недостатки, среди которых главным было отсутствие достаточного объема общеобразовательных знаний у выпускников.

Один из путей решения данной проблемы — создание «в каждом районе и во всех городах сети образцовых школ, поставленных в более благоприятные материальные условия и сосредоточивших лучшие педагогические силы с тем, чтобы учительские массы... могли учиться в них строительству политехнической школы», где на высоком уровне давались бы общеобразовательные знания. Такие школы создавались как опорная база в деле методического руководства массовыми школами и для повышения квалификации учительства: оказывали помощь в проведении методической работы, в разработке отдельных методических тем, учебных планов. Образцовые школы накапливали ценный методический опыт, который должны были распространять. В Ленинграде было организовано 10 таких школ.

На Первом Всероссийском конкурсе образцовых школ в 1932 г. первые премии были присуждены трем образцовым школам страны: Ленинградской 180 образцовой школе Петроградского района при заводе «Электрик», 25 образцовой школе Октябрьского района Москвы, Чебаковской сельской образцовой школе I ступени Ярославской области. На втором Всероссийском конкурсе образцовых школ в 1935 г.

первая премия была присуждена I образцовой школе Петроградского района Ленинграда. Опыт, накопленный в этих школах, был оценен как один из лучших на территории всего СССР [4. С. 108].

Особая роль в системе народного образования принадлежала рабфакам, которые формально не были отнесены к тому или иному типу общеобразовательных школ, но фактически были именно средними общеобразовательными школами для рабочей и крестьянской молодежи, не получившей ранее среднего образования. Наибольшее распространение в Ленинграде они получили к середине 30-х годов.

В результате к 1934 г. школьная система Ленинграда приобрела следующий вид: начальная школа (1—4-й классы), неполная средняя школа (5—7-й классы) и средняя школа (8—10-й классы).

Анализ развития школьной сети в Петрограде-Ленинграде в 20-е — нач. 30-х гг. выявил следующие особенности этого периода.

Во-первых, создание новой школьной системы строилось за счет обращения как к зарубежному, так и отечественному опыту, при этом в практически педагогической деятельности использовались различные подходы, теории и концепции. Так как Петроград-Ленинград оставался политическим, культурным и образовательным центром России в эти годы, то он неизбежно играл важную роль в выработке и распространении передовых идей по построению системы школьного образования для всей страны. Следует учитывать, что такие

города, как Москва и Петербург, имели самые развитые до революции системы образования и обладали большим потенциалом для изменений в сфере просвещения.

Во-вторых, важно отметить общее увеличение количества школ и рост количества учащихся в соотношении с детским населением города. Если в 1910 г. из каждых 100 детей в Петербурге в школах находилось в среднем около 50, то к 1929 г. уже практически 80 детей из 100 посещали школу [8. С. 68]. Развитие школьной сети приобрело системный, целенаправленный характер.

В-третьих, ведущим направлением в развитии ленинградской школы этого периода стала ориентация на ее профессионализацию, что являлось общей тенденцией советской школы (ФЗУ, рабфаки, профуконы, политехнизация). Вместе с тем, в Ленинграде в большей степени поддерживали идею

преимущественно общеобразовательного характера политехнической школы, не акцентируя внимание на ее углубленной профессионализации. Таким образом, научно-педагогическое сообщество Ленинграда своей позицией в 20-е гг. определило последующий выбор модели развития школы в 1930-е годы уже в масштабах всей страны.

В-четвертых, большую роль в распространении передового опыта по организации школы сыграли опытно-показательные и образцовые школы Петрограда-Ленинграда, в задачу которых входили поиск лучших методов и форм работы, разработка учебных планов и их реализация. Высокая оценка их деятельности на Всероссийских конкурсах и признание лучшими в стране определили перспективные линии развития образовательных учреждений молодого советского государства.

Список литературы

1. Векслер, И. По школам Ленинграда. (Из материалов инспекторского обследования) / И. Векслер // Народное просвещение. — 1927. — № 2. — С. 41—45.
2. Весь Петроград — Ленинград. Адресный справочник. — Пг., Л. : Отдел управления Петрогубисполкома, 1923. — 1231 с.; 1930. — 1580 с.; 1934. — 467 с.
3. Дубровская, О. Народное образование г. Ленинграда и губернии к 10-летию Октября / О. Дубровская // Просвещение. — 1927. — № 10. — С. 9—11.
4. Иванов, А. Г. Опытнo-показательные школы Наркомпроса РСФСР (1918—1937 гг.) / А. Г. Иванов. — Ярославль : Верхне-Волжское изд-во, 1969. — 124 с.
5. Левин, И. Ленинградская школа за 10 лет / И. Левин // Просвещение — 1927. — № 10 октябрь. — С. 12—18.
6. Народное образование // Очерки истории Ленинграда. В 6 тт. Т. 4. — М.-Л. : «Наука», 1964. — С. 547—580.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1917—1941 гг. / Отв. редак.т. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. — М. : Просвещение, 1980. — 453 с.
8. Статистический справочник по гор. Ленинграду. 1930. — Л., 1930.

А. П. Пузанов

**ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРОБЛЕМАТИКА
«РУССКОЙ ИДЕИ»
Н. А. БЕРДЯЕВА**



УДК 37.035.6

ББК 74.03(2)

Н. А. Бердяев значительную часть своего творчества посвятил России, исследованию русской души и духовной истории отечества. Наиболее ценными представляются его этические воззрения, которые нашли свое отражение в «русской идее». При этом их мнимая непедagogичность очевидно контрастирует с глубоким философско-образовательным смыслом, заложенным автором.

Ключевые слова: «русская идея», этика, педагогика, персонализм, индивидуализм, христианский универсализм, национализм, патриотизм, патриотическое воспитание.

A. P. Puzanov

**ETHICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS
OF N. A. BERDYAEV'S "RUSSIAN IDEA"**

N.A. Berdyaev devoted considerable part of his works to research of Russia, Russian soul and spiritual history of the native land. His ethical views reflected in "Russian idea" seem to be the most valuable ones. Their alleged unpedagogic character contrasts with deep philosophical and educational sense put by the author.

Key words: "Russian idea", ethics, pedagogy, personalism, individualism, Christian universalism, nationalism, patriotism, patriotic education.

В самом начале «Русской идеи» (1946) одно из первых предложений довольно точно определяет характер и содержание задач, которые ставил перед собой Н. А. Бердяев: «Меня будет интересовать не столько вопрос

о том, чем эмпирически была Россия, сколько вопрос о том, что замыслил Творец о России, умопостигаемый образ русского народа, его идея» [8. С. 13]. Английский исследователь Э. Келли отмечает, что «русская

идея» — это эсхатологический поиск, который является главной отличительной чертой русской философии» [22]. Существуют различные трактовки «русской идеи»: националистические, космополитические, религиозные, светские. Данной проблематикой занимаются философы, историки, социологи, публицисты, писатели, журналисты, политологи, педагоги. Среди множества дефиниций в научной и философской литературе можно выделить ряд основных направлений осмысления «русской идеи»:

— **Любовь к России, к Родине** — характер русского, точнее, российского патриотизма.

— **Историческая миссия России** и ее народа.

— **Исторический путь России**, его своеобразие и его пересечение с путями других народов, стран, регионов (Россия и Запад. Россия и Восток. Россия как Евразия).

— **«Русская душа», или специфика национального характера русского народа.**

— **Своеобразие российской национальной культуры.**

— **Российская государственность** [17. С. 301–302].

Нас будет интересовать этико-педагогический контекст «русской идеи» Бердяева. По словам Р. И. Александровой и А. И. Белкина, «исторически сложилось так, что в России философия чаще всего была ориентирована на нравственные ценности, и одной из глубинных ее функций была воспитательная» [1. С.43]. М. Н. Громов отмечает такую особенность русской философии, как «рассредоточение

во всем контексте культуры» [15. С. 54], в связи с чем вполне уместно говорить о ее педагогических аспектах, включая и «русскую идею». Философ в русской интеллектуальной традиции — это не только «творец умозрительных систем, но учитель и наставник, создающий жизнестроительную философию. Он учит не только тому, как надо думать, но прежде всего тому, как надо жить» [15. С. 60].

Вполне оценить этику Бердяева без учета его «русскости» невозможно; впрочем, также как и его «русскость» без этики, о чем он однозначно заявляет: «Свою русскость я вижу в том, что проблема моральной философии для меня всегда стояла в центре» [9. С. 352–353]. **Философ говорит о «русской потребности все в мире осмыслить морально и религиозно»** [7. С. 55] и «моралистическом складе русской души» [7. С. 84].

Свою этику Н. А. Бердяев называет парадоксальной. Парадоксальна и его «русская идея». При всей своей внешней непедагогичности она внутренне глубоко педагогична и несет огромный воспитательный заряд. «Русская идея» Бердяева актуальна и сейчас, когда вопрос народного единства стоит столь остро. Отступление от своей миссии, обезличивание и подмена могут завести в цивилизационный тупик. Отречься от национальной традиции в культуре и образовании значит подрубить корни у дерева народной жизни, о чем свидетельствуют неоднократно предпринимавшиеся в российской истории топорные попытки искусственно пересадить чуждые ценности на отечественную почву.

Образование — фундамент общества, и что, если не оно, должно отражать призвание народа России. Очевидно, что такой подход оправдан не только для России, но и для других стран. Стоит вспомнить японское чудо, которое во многом связано с тем, что японцы сумели совместить требования современности и западную модель со своими традициями в принципе «Вакон есай» («Японский дух — западная технология»), следствием чему является высокотехнологичная экономика знаний, основанная на достижениях системы образования.

Е. П. Белозерцев в курсе лекций «Образование: историко-культурный феномен» проводит мысль о том, что образование не может не быть национальным: «Система образования выстраивается на основе философии образования, центральной темой которой является тема человека и народа. В данном контексте философия человека, антропология есть основа гуманистического направления образования. Философия народа, его характеристические черты определяют национальное содержание и характер образования» [2. С. 110]. Можно сказать, что «русская идея» как конструктивная мысль, показывающая направление и путь развития России, определяет соответственно и путь развития отечественного образования. Национальная специфика прослеживается не только в общеобразовательной школе, но и в профессиональном образовании, особенностях воспитания и преподавания, характере организации труда и производства. «Национальная идея напрямую связана с образованием, которое

по содержанию и характеру — национальное, а по мере ответственности за него — государственное» [2. С. 83]. Национальная идея — это идеология национального образования, считает Белозерцев, поскольку «национальная идея не может не быть воспитывающей идей (или педагогической идеей)» [2. С. 141]. Не случайно ученый подчеркивает необходимость индивидуального принятия национальной идеи, ведь «искать нужно не то, что объединяет всех, а то, что важно для каждого» [2. С. 141].

Личностный подход позволяет этически встроить «русскую идею» в систему воспитания. Одно из главных требований этического учения Бердяева — будь собой, не изменяй себе, что относится не только к отдельной личности, но и ко всему народу. У каждой нации, как и у каждого человека, свое предназначение от Бога. Использовать свой дар, воплотить, реализовать свой талант — таково призвание любого народа. В «русской идее» Бердяев рассказывает о даре народа России, о том, каков этот дар. Философско-образовательный взгляд на «русскую идею» Бердяева, как религиозно-философское выражение пути России, обладает несомненным конструктивным зарядом в силу ее позитивной нравственной направленности, утверждения вечных идеалов и духовных ценностей в отношении российского народа как представителя общечеловеческой семьи.

«Русская идея» как творческая идея есть выражение неповторимой судьбы и творческого задания русского народа, творчества нации. Нация — это

творческая личность, только задачи ее более глобальны, и у каждой нации они свои. Этический персонализм Бердяева связывает партикулярность каждого конкретного человека с целым всей нации: «Народ — прежде всего я сам, моя глубина, связывающая меня с глубиной великой и необъятной России» [7. С. 75]. Народ есть неотвечимое понятие от себя как представителя нации. Нация видится Бердяевым персоналистически, и в этом заключается его этическое отношение к ней как к неотъемлемой части человека, выражающей его идентичность на сверхиндивидуальном уровне. Нация — это я, народ — это я, поэтому любить Отечество, быть патриотом — это значит любить себя и других, в которых также содержится это сверхиндивидуальное. Ведь не любя себя, нельзя любить других. «Возлюби ближнего твоего, как самого себя» [Мф 22:39]. Бердяев намеренно обращает на это внимание: «Самые злобные люди — это люди, которые себя не любят. Люди же, которые себя любят, нравятся себе, обыкновенно бывают добрее, снисходительнее к другим людям. Это один из психологических и нравственных парадоксов. Можно быть черствым и бессердечным эгоистом и не любить себя, не нравиться себе, даже вызывать в себе отвращение. Один из источников человеческого страдания заложен в том, что человек не нравится себе, вызывает к себе отвращение, не может полюбить себя. Между тем как есть должная, Богом назначенная любовь человека к себе как Божьей твари, любовь в себе к образу и подобию Божьему. Нужно любить ближнего, как самого себя.

Значит, нужно и самого себя любить, почитать в себе образ Божий» [5. С. 77–78]. Национальное лицо есть такое же конкретное, индивидуальное лицо, как и лицо каждого отдельно взятого человека. Но в том-то и суть, что человек не берется отдельно. Он — часть нации так же, как и нация — часть его. Поэтому сохранение национального лица есть сохранение личности.

В. В. Зеньковский призывает любить отчизну как мать, как свое, родное, потому что «не чужое нечто мы любим в родине, но любим то, от чего сами родились, что светит нашей душе, как ее самое подлинное и самое глубокое существо. Высшая точка национального эроса дана не в гордом сознании своей принадлежности к родине, не в тщеславном упоении тем, что наша родина краше и лучше других стран, эта высшая точка в чувстве, что родина мать, что ее мы дети, ее создание...» [16].

Эмигранты полюбили родину, когда ее лишились. Им не надо было специально прививать это чувство, оно рождалось само, и это знает каждый, кто жил на чужбине. Не случайно русский вопрос — один из критически важных для понимания творчества философов-изгнанников из России. Русская тема пронизывает все аспекты их деятельности, в том числе и этическую проблематику. Зеньковский говорит о том, что «максимальное расширение, на которое идет без усилий чувство родины, есть связывание его с моральным миром» [16]. В основу всего национального воспитания он ставит моральную идею служения, обосновывая ее прежде всего духов-

но-религиозно. Примечательно, что Бердяев также подчеркивает этический характер патриотизма через должностничество, что отмечает Т. В. Беспалова: «Н. А. Бердяев обосновывает необходимость на уровне должного «любви ни за что» и «любви до», тем самым подчеркивая самоценность, самодостаточность любви к России как таковой» [13]. Фактически дается этическое обоснование патриотизма.

Иностранный исследователь России и русской души В. Шубарт говорит о двух культурных типах — прометеевском, героическом человеке и иоанновском, мессианском человеке [19. С. 244]. Европейцы представляют по большей части первый тип, русских же он относит ко второму. В личности Бердяева мессианский дух был так же силен, как и прометеевский. И по культуре, и по крови философ принадлежал не только России, но и европейской цивилизации, чем можно отчасти объяснить его всеобщее признание на Западе. Германо-латинский творческий активизм, стремление к преобразованиям сочетались в нем с чисто русской всечеловечностью. Отсюда — его обращенность к синтезу, экуменизм, открытость, гибкость, готовность к приятию чужого, на что указывает еще один зарубежный ученый М. Беззос: «Бердяев страстно пытался наладить философский контакт между Востоком и Западом в течение всей своей жизни, что ему удалось лучше, чем кому-либо еще из его соотечественников. Бердяев всегда старался примирить Восток с Западом не через компромисс или дипломатию, а с помощью филосо-

фии» [21]. Междивизиционная миссия Бердяева может быть названа вполне успешной, а его медиативный феномен требует отдельного исследования и в целом подтверждает выдвигаемый им постулат о вселенскости русского человека.

Универсализм Бердяева, лежащий в основе такой важнейшей характеристики русского народа, как всечеловечность, имеет этическое и персоналистическое обоснование, ведь «в основании философии лежит предположение, что мир есть часть человека, а не человек часть мира» [5. С. 25]. Отсюда следует вывод, что не столько личность — часть народа, сколько народ — часть личности. Это революционное утверждение находится в основе всей экзистенциальной философии, знаменуя «коперниканский» переворот, который выражается в переходе от объекта к субъекту философствования. Концепт единства в многообразии разрешает дихотомию универсального и партикулярного радикально — через макрокосм личности мы видим микрокосм Вселенной: «Человек, в котором исключительно преобладает то, что он француз, англичанин, немец или русский, исключительно преобладает дворянин или буржуа, профессор или чиновник, совсем не есть богатый человек и не есть конкретный человек по преимуществу. Конкретность есть целостность, и потому она не определяется количеством партикулярных признаков. Самый конкретный человек есть человек универсальный, преодолевающий исключительность, изолированность, самоутверждение признаков национальных, социальных

или профессиональных. Но в универсализм конкретного человека входят и все представленные в своей исключительности партикуляристические признаки. Хорошо быть русским человеком, хорошо быть философом, но партикуляристическая исключительность в философском призвании и специальности — очень плохое свойство и мешает конкретности, целостности человека. Универсальность есть достижение полноты» [6. С. 68].

Бердяев радикально связывал свой статус экзистенциалиста с универсалистским мировоззрением: «Я называю экзистенциальным философом того, у кого мысль означает тождество личной судьбы и мировой судьбы» [9. С. 360]. Он пишет не об индивидуальном спасении, но о спасении всех. Один человек, одна личность, какой бы великой она ни была, не в силах произвести революцию духа и изменить не то что мир, но и себя без духовной революции всех окружающих, соединенных незримыми духовными нитями: «Творение, предоставленное своим собственным силам, бьется над решением проблемы бытия и не находит ни счастья, ни смысла, не спасается от смерти и страдания. Личность ждет универсального разрешения своей судьбы, и в этом скрыта уже жажда веры и религиозного исхода. Чтобы человеком стать, нужно, чтобы Бог был и чтобы Богочеловек являлся» [12. С. 204]. Настоящее спасение и преобразование в подлинно христианском понимании — это всеобщее, универсальное действие, где все ответственные за всех, где вопрос «Каин, где брат твой Авель?» равнозначен вопросу «Авель,

где брат твой Каин?». Только такая этика универсальной ответственности имеет право называться истинно христианской. Философия Бердяева — это философия ответственности всех за всех. В русском жалостливом, мягком, сердечном характере мыслитель видит ростки подлинного христианского универсализма, которым он готов поделиться со всем миром.

Однако Н. А. Бердяев — не космополит, не безликий «человек мира» в той же мере, как и любая настоящая личность, которая обладает индивидуальностью, присущей ей изначально. Так вот национальное и национальность можно сравнить с такой индивидуальностью для личности на уровне коллективного бессознательного. Поэтому отказ от национальности равнозначен отказу от индивидуальности, в том числе и в личностном плане. Однако индивидуальность не должна довлеть над самой личностью, которая для Бердяева связана, прежде всего, с духом, свободой и творчеством: «Личность есть целостный образ человека, в котором духовное начало овладевает всеми душевными и телесными силами человека» [6. С. 18]. «Личность не может быть вполне гражданином мира и государства, она гражданин Царства Божьего» [6. С. 22]. **Национальность есть лишь** один из признаков, составляющих человека как целостность. Это пол, возраст, социальное положение, профессия, от которых нельзя отвлекаться, когда мы говорим о конкретном человеке. Но, вместе с тем, судя о человеке только по его национальности или профессии, мы лишаем его конкретности, абстрагиру-

ясь от полноты, т. е. универсальности. Судить о человеке по группе, которой он принадлежит, значит судить о нем безлично, т. е., по мысли Бердяева, объективировать его.

Следует отметить ту этическую корреляцию, которая наблюдается между индивидуализмом и национализмом в интерпретации Бердяева. Признавая ценность личности, как и нации, которая есть «соборная личность», Н. А. Бердяев выступает решительно против душного индивидуализма, как и против партикуляристического национализма. Индивидуализму Бердяев противопоставляет персонализм: «Персонализм имеет тенденцию коммюнитарную, хочет установить братские отношения между людьми. Индивидуализм же в социальной жизни устанавливает волчьи отношения между людьми» [6. С. 82]. «...Индивидуализм всегда был нам чужд, и мы не связывали с ним нашего пафоса личности» [4. С. 241], «индивидуализм приводит к обезличиванию, к разложению личности» [4. С. 256–257]. «У меня есть настоящее отвращение к национализму, который не только аморален, но всегда глуп и смешон так же, как и индивидуальный эгоцентризм» [9. С. 535]. Национализм же противопоставляется патриотизму: «Патриотизм есть любовь к своей родине, своей земле, своему народу. Национализм же есть не столько любовь, сколько коллективный эгоцентризм, сомнение, воля к могуществу и насилию над другими. Национализм есть уже надуманность, идеология, которой нет в патриотизме. Национальное сомне-

ние и эгоизм так же греховны и глупы, как личное сомнение и эгоизм, но последствия их гораздо более роковые» [6. С. 100].

Недаром М. В. Богуславский называет Бердяева «убежденным сторонником взаимозависимости универсальных и национальных ценностей» [14. С. 38]. Разрывая порочный круг спора западников и славянофилов, философ справедливо утверждает, что этот спор — дело прошлого. Настоящий патриот не может быть ни консервативным охранителем, ни беспочвенным либералом. Подлинный патриотизм, по Бердяеву, связан со вселенскостью русского народа, его открытостью другим культурам. Национальное лицо России — это многообразие. Россия — это единство в многообразии. Россия сильна именно своей универсальностью, готовностью впитывать и усваивать чужое, делая его своим. Русская культура — глубоко синтетическая культура всех народов, населяющих Россию. Живучесть России основана именно на поликультурности, гибкости и подлинном либерализме во взаимоотношениях ее этносов. Бердяев определяет нацию как единство исторической судьбы, а национальное сознание есть сознание этого единства [10. С. 550]. Можно согласиться с В. А. Кобылянским, что «...русская идея является вместе с тем Российской в том смысле, в каком идеалы, представления о мире, интересы русского народа совпадают с таковыми у других народов России» [18. С. 56].

Подобные взгляды Бердяев считает по-настоящему русскими: «Я

русский мыслитель и писатель. И мой универсализм, моя вражда к национализму — русская черта» [9. С. 263–264]. Идея русского народа, согласно Бердяеву, — это всеобщее спасение, свобода и братство: «Русскому народу в его исторической судьбе выпало на долю осуществить более справедливый и более человеческий социальный строй, чем тот, который существует на Западе. Он должен осуществлять братство людей и братство народов. Такова русская идея» [4. С. 255]. **Сотериологический девиз** православия выражает вселенский дух христианства: «Спасаться мы должны вместе, миром, соборно, а не в одиночку» [11. С. 206]. **В единстве — сила**, правда и вера — вот подходящий лозунг «русской идеи». Объединение, а не разделение, общение, а не сообщение, соборность, а не сборность — так можно сформулировать ее важнейшие принципы.

Вместе с тем, критический подход к российской действительности можно считать характерной особенностью темы России у Бердяева и многих других русских религиозных философов [17. С. 305]. Т. В. Беспалова обращает внимание на аксиологическую обусловленность патриотизма в концептуальной версии Бердяева, критерием истины которого выступает историческая правдивость: «Правда представляется философом одной из высших ценностей, она непосредственно связана с патриотическим порывом» [13]. Действительно, этический постулат правдивости — важнейший для Бердяева: «Правдолюбие есть основная онтологическая добродетель,

первая из добродетелей. Будь прежде всего правдив перед Богом, перед самим собой и перед людьми. С этого начинается реальная нравственная жизнь, т. е. различение нравственных реальностей, жизнь в реальностях, а не в фикциях» [5. С. 148].

Бердяев не был склонен идеализировать русский народ, считал, что многие его лучшие качества находятся еще в потенции. Русский человек сильно поляризован и противоречив. Потребность все в мире осмыслить морально и религиозно порождает антиномичность, дуализм нравственных состояний. В «Духах русской революции», в сборнике «Судьба России», опубликованных в 1918 году, Бердяев обрушивается с жесткой критикой на застарелые пороки русского нравственного сознания, наглядно проявившиеся в революционной смуте. Он пишет об «омертвлении русских душ» [7. С. 782], о том, что «...нет уважения к человеку, к человеческому достоинству, к человеческим правам» [7. С. 780], а «колоссальное мошенничество, бесчестность» характеризует как «болезнь русской души» [7. С. 782]. «Для русского человека так характерно это качание между святостью и свинством» [7. С. 80]. «Русского человека слишком легко «заедает среда». Он привык возлагаться не на себя, не на свою активность, не на внутреннюю дисциплину личности, а на органический коллектив, на что-то внешнее, что должно его поднимать и спасать... Принцип «все или ничего» обычно в России оставляет победу за «ничем» [7. С. 81].

В статье «К вопросу об интеллигенции и нации» Бердяев называет

«характерную особенность русской интеллигенции — идею личной безответственности, соединенную с идеей равенства», и продолжает: «Если есть слово, в котором может выразиться современный моральный переворот, то это слово — ответственность, личная ответственность за свою судьбу, судьбу народа и общества» [3. С. 133]. «Только ответственный свободен и только свободный — ответствен» [7. С. 196]. Критика толстовской морали непротivления как выражения пассивности русского человека, у которого «сердце преобладало над умом и над волей» [7. С. 87], позволяет говорить об основной «болезни русского нравственного сознания», заключающейся «в отрицании личной нравственной ответственности и личной нравственной дисциплины, в слабом развитии чувства долга и чувства чести, в отсутствии сознания нравственной ценности подбора личных качеств» [7. С. 798]. Актуальность такой постановки вопроса очевидна в свете опроса ВЦИОМ о состоянии нравственности в обществе, который показывает, что в России «чувство свободы не связывается с участием в общественных делах и для многих оно означает отсутствие ответственности и участия» [20]. Показательно, что, говоря о снижении уровня нравственности, россияне главную причину видят в политике государства, в то время как те же американцы, так же недовольные моральным состоянием социума, ищут истоки моральной деградации в семье, в каждом конкретном человеке.

Можно ли бороться с этими пороками? Бердяев убежден, что с ними

должно бороться. В статье с характерным названием «Большая Россия» он выступает представителем традиционного народного сознания, видящего причину бед в отходе от Бога, от правды Христовой и призывает вернуться на путь истинный и покаяться: «Большая Россия должна сознать свои грехи и искупить их, терзающие ее бесы будут изгнаны. Основа же греха есть внутреннее богоотступничество» [3. С. 97]. Обширная публицистика, посвященная теме России, особенно военного и революционного времени, наполнена призывами к самоотрезвлению и исправлению, самодисциплине и ограничению: «В силе и в развитии должно раскрыться истинное своеобразие России. Русский человек должен перестать возлагаться на то, что за него кем-то все будет сделано и достигнуто. Исторический час жизни России требует, чтобы русский человек раскрыл свою человеческую духовную активность» [7. С. 81].

Но как преодолеть эти пороки? Бердяев видит решение в становлении и закале личного начала, характера и, как следствие, духа: «Россия должна пройти через духовную, религиозную эмансипацию личности, через выковывание личности, личного духа, перейти к коллективу не безличному, не природному, а духовному, зиждущемуся» [7. С. 280]. «Вера в силу России должна перейти в явление силы России» [7. С. 479]. «Основной вопрос для России — вопрос пробуждения человеческой, народной самостоятельности» [7. С. 479]. «Мы стоим перед задачей глубокого перевоспитания русского народного характера и

русской личности... Русский человек погибает от безволия. Он живет по преимуществу чувством. Все его мышление слишком эмоционально и заинтересовано, оно не любит объективного, лишено пафоса объективности. И оздоровлением для русского человека будет укрепление в нем воли; оздоровлением будет для него укрепление разума, ищущего объективную истину» [7. С. 774]. **Здесь можно выделить и политико-педагогический аспект: «Задача образования демократии есть задача образования национального характера» [7. С.198].**

Бердяев не делится конкретными рецептами патриотического или национального воспитания, считая, что русские — «малопедагогичны» [8. С. 255]: «Элемент педагогический и благоустроительный был у нас или очень слаб, почти отсутствовал, или был ужасен, безобразен, как в «Домострое» [8. С. 198]. Педагогичность же свойственна Западу, что ярко проявляется в критике католицизма: «Устремленность к грядущему свету, мессианское ожидание противоречат педагогическому, социально-устроительному характеру католичества, вызывают опасение, что ослабится возможность водительства душами» [8. С. 199]. «...Запад был слишком замкнут в цивилизации, слишком социализирован, христианство было слишком педагогическое» [8. С. 219].

Однако педагогичность Бердяева в том, что он верит в воспитание русского народа, но скорее не формально-институциональное, а внутренне-духовное. Это, скорее, философско-образовательный, а не педагогико-методический подход: «Будущее

зависит от нашей воли, от наших духовных усилий» [4. С. 326]. **«Я верю в возможность изменения сознания, революцию сознания, переоценки ценностей, духовного перевоспитания человека. И иному сознанию предстанет и иной мир» [4. С. 180].** В этом он видит смысл и содержание исторического процесса, означающего, по определению, временность и изменимость. Это воспитание духа через испытания, которые суждено пройти России, русскому народу. Бердяев призывает к активному и целенаправленному изменению народного сознания. У русского народа огромный потенциал, и он способен к этому изменению.

Подводя итоги, еще раз отметим, что этико-педагогический контекст «русской идеи» Бердяева можно рассматривать в качестве философско-образовательного фундамента для патриотического воспитания. Его универсализм зиждется на христианском мессианизме, согласно которому каждый народ имеет свое собственное религиозно-творческое призвание. Оставаясь национальным, образование должно быть универсальным, поскольку национальность представляет индивидуальное лицо каждого человека, в то время как личность есть универсальность, т. е. конкретная целостность всех партикулярных признаков в человеке. Мнимая непедagogичность «русской идеи» контрастирует с ее глубинным воспитательным смыслом. Бердяев беспристрастно и правдиво обнажает пороки нравственного сознания русского народа и предлагает духовно-педагогический путь исторического взросления, ведь без

внутреннего, духовного преображения любые материальные революции бес- сильны. Уважение к личности и пра- вам человека, воспитание характера,

воли, ответственности, ограничение и самодисциплина — таков этико-педа- гогический рецепт Бердяева.

Список литературы

1. Александрова, Р. И. *Философия образования Российского Зарубежья: ду- ховно-нравственные искания Р. И. Алек- сандрова, А. И. Белкин // Российское Зарубежье: образование, педагогика, куль- тура. 20–50-е годы XX века.* — Саранск, 1998. — С. 42–51.

2. Белозерцев, Е. П. *Образование: исто- рико-культурный феномен. Курс лекций / Е. П. Белозерцев.* — СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. — 704 с.

3. Бердяев, Н. А. *Духовный кризис интеллигенции. Составление и коммента- рии В. В. Сапова / Н. А. Бердяев.* — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. — 399 с.

4. Бердяев Н. А. *На пороге новой эпохи / Н. А. Бердяев // Н. А. Бердяев. Истина и откровение.* — СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1996. — С. 157–326.

5. Бердяев, Н. А. *О назначении че- ловека. Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев.* — М.: Республика, 1993. — С. 19–252.

6. Бердяев, Н. А. *О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической фило- софии / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Царство Духа и Царство Кесаря / Сост. и послесловие П. В. Алексеева.* — М.: Республика, 1995. — С. 3–162.

7. Бердяев, Н. А. *Падение свяленно- го русского царства: Публицистика 1914– 1922 / Николай Александрович Бердяев ; вступ. статья, сост. и примеч. В. В. Сапова.* — М.: Астрель, 2007. — 1179 с.

8. Бердяев, Н. А. *Русская идея / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Самопознание: Сочинения.* — М.: Эксмо, 2008. — С. 12–256.

9. Бердяев, Н. А. *Самопознание / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Самопознание: Сочинения.* — М.: Эксмо, 2008. — С. 257–623.

10. Бердяев, Н. А. *Философия нера- венства / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Философия свободы / Н. А. Бердяев; Сост., вступ. ст. и коммент. В. В. Шкоды.* — М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Фолио», 2004. — С. 475– 728.

11. Бердяев, Н. А. *Философия сво- бодного духа / Н. А. Бердяев.* — М.: Республика, 1994. — 480 с.

12. Бердяев, Н. А. *Философия сво- боды / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Философия свободы / Н. А. Бердяев; Сост., вступ. ст. и коммент. В. В. Шкоды.* — М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Фолио», 2004. — С. 25–262.

13. Беспалова, Т. В. *Патриотизм в концептуальной версии Н. А. Бердяева: социально-философский анализ [Элект- ронный ресурс] / Т. В. Беспалова // Философия права.* — 2009. — № 1. — С. 85–88. Научная электронная библио- тека Е-[library.ru](http://elibrary.ru/item.asp?id=15260360). URL: [http://elibrary.ru/ item.asp?id=15260360](http://elibrary.ru/item.asp?id=15260360) (дата обращения — 30.07.2012)

14. Богуславский, М. В. *Ценности об- разования в наследии философов Русского Зарубежья (1920-е – 50-е гг.) / М. В. Богуславский // Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20– 50-е годы XX века.* — Саранск, 1998. — С. 22–42.

15. Громов, М. В. *Вечные ценности русской культуры: к интерпретации оте- чественной философии / М. В. Громов // Вопросы философии.* — 1994. — № 1. — С. 54–61.

16. Зеньковский, В. В. О национальном воспитании [Электронный ресурс] / В. В. Зеньковский // Российский гуманитарный научный фонд. «Педагогика Российского Зарубежья». — Режим доступа: <http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarub17.txt> — Дата обращения: 21.08.2010)

17. История философии: Запад-Россия-Восток (книга третья: Философия XIX—XX в.). — М. : «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шигалина, 1999. — 448 с.

18. Кобылянский, В. А. Национальная идея и воспитание патриотизма / В. А. Кобылянский // Педагогика. — 1998. — № 5. — С. 52—58.

19. Лосский, Н. О. Характер русского народа / Н. О. Лосский // Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер

русского народа. — М. : Политиздат, 1991. — С. 237—360.

20. Нравственность и сила [Электронный ресурс] // ВЦИОМ: Всероссийский центр изучения общественного мнения. — Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=266&uid=4123> (дата обращения — 30.07.12)

21. Begzos, M. P. Nikolaj Berdjajew und die Byzantinische Philosophie. Zur metaphysischen Tragweite der patristischen Theologie. Theologie 64, Athen Jan-Feb. 1993. URL: <http://www.myriobiblos.gr/texts/german/begzos.html>

22. Kelly, A. Russian philosophy. In E. Craig (Ed.), Routledge Encyclopedia of Philosophy. London: Routledge. Retrieved July 08, 2009, from <http://www.rep.routledge.com/article/E042>

Обзоры и рецензии

Е. Н. Астафьева

ВОСХОЖДЕНИЕ К ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ



УДК 371.671.14

ББК 74.03(2)

Статья посвящена обзору научных работ по истории педагогики, подготовленных авторским коллективом в составе Г.Б. Корнетова (руководитель), В.Г. Безрогова, О.Е. Кошелевой, Н.Б. Баранниковой, Л.В. Мошковой. Данные работы вошли в уникальную серию научных трудов «Фундаментальные исследования Института теории и истории РАО. Труды 2008 – 2012 гг.»

Ключевые слова: история педагогики; современные тенденции развития истории педагогики; потенциал историко-педагогического знания.

E. N. Astafyeva

ASCENDING TO THE HISTORY OF PEDAGOGY

The article presents an overview of scientific works on the history of pedagogy written by a collective of authors which includes G. B. Kornetov (leader), V. G. Bezrogov, O. E. Kosheleva, N. B. Barannikova, K. V. Moshkova. These articles are part of the unique series of scientific works “Fundamental research of the Institute for the theory and history of RAE.”

Key words: history of pedagogy, modern tendencies of the development of the history of pedagogy, historic-pedagogical knowledge potential.

Институт теории и истории образования РАО по инициативе директора С. В. Ивановой приступил к изданию 30 томов монографий и сборников научных трудов, посвященных 70-летию Российской академии образования и 70-летию Института. Эта уникальная серия получила на-

звание «Фундаментальные исследования Института теории и истории РАО. Труды 2008–2012 гг.». В ней получили отражение итоги научных исследований, проводимых в институте в течение последних пяти лет в области истории педагогики и философии образования, теоретической и

сравнительной педагогики, дидактики и теории воспитания.

В рамках серии издается ряд работ, посвященных истории педагогики. Среди них особый интерес, несомненно, представляет сборник научных трудов и материалов «Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики»¹, подготовленный авторским коллективом в составе д-ра пед. наук, проф. Г. Б. Корнетова (руководитель), д-ра пед. наук, доц., чл.-корр. РАО В. Г. Безрогова, д-ра ист. наук О. Е. Кошелевой, канд. пед. наук, доц. Н. Б. Баранниковой, Л. В. Мошковой.

Г. Б. Корнетов выступил не только инициатором, составителем и научным редактором сборника, он подготовил две трети представленных в нем материалов. Эта книга, созданная в рамках реализации темы НИР «Эвристический и прогностический потенциал историко-педагогического знания» (2008–2012 гг.), является существенным шагом в развитии истории педагогики, ставит и решает принципиальные для данной отрасли науки проблемы.

Анализ современной ситуации в истории педагогики начинается в сборнике с презентации итогов анкетирования российских историков педагогики, проведенных Г. Б. Корнетовым в 2010–2011 гг. («Состояние и перспективы развития отечественной истории педагогики»)

и в 2011–2012 гг. («Историко-педагогический компонент в содержании современного педагогического образования»). Результаты анкетирования Г. Б. Корнетов обобщает в статье «История педагогики в России в начале III тысячелетия».

Современные тенденции развития истории педагогики с особой остротой ставят два кардинальных вопроса, во-первых, о ее предмете и, во-вторых, о ее исследовательском потенциале. На первый вопрос Г. Б. Корнетов пытается найти ответ в статье «Предмет истории педагогики как отрасли знания». Он определяет исследовательскую область истории педагогики, как развивающуюся в историческом времени и пространстве педагогическую целесообразность, вычленимую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики как особую динамичную педагогическую реальность прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении всего его существования. По его мнению, «предметом истории педагогики следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся

¹ Корнетов Г. Б., Безрогов В. Г., Баранникова Н. Б., Кошелева О. Е., Мошкова Л. В. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики. Сборник научных трудов и материалов / Под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2012. – 712 с.

во времени и пространстве педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и, соответственно, порождаемая ею педагогическая реальность) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, отдельных людей, и в человеке, обладающем определенным набором качеств и свойств и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации». А объектом истории педагогики, согласно Г. Б. Корнетову «является вся та исторически развивающаяся сфера (сферы) общественной жизни, которая определяет контекст исторически развивающейся педагогической деятельности и педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в себе всю совокупность процесса их социализации и область их ментальной фиксации, осмысления и конструирования».

На второй вопрос Г. Б. Корнетов ищет ответ в статье «Познавательный, эвристический и прогностический потенциал историко-педагогического знания». В ней, в частности, подчеркивается, что «обращение к педагогическому прошлому необходимо: ради познания этого самого прошлого (цель науки — познание мира, открытие истины, выявление законов функционирования и развития рассматриваемых

объектов); в целях извлечения уроков для сегодняшнего дня; ради выяснения истоков, сущности, характера, особенностей современной ситуации в теории и практике образования; в целях поиска решений современных проблем теории и практики образования; ради определения перспектив развития теории и практики образования; в целях подтверждения или опровержения педагогических идей, подходов, теорий; как источнику личностного самоопределения в педагогическом пространстве, выработки, проверки, уточнения педагогического кредо, становления педагогического мировоззрения; как источнику инновационных педагогических идей (ретроинновации, эвристические озарения)».

Г. Б. Корнетов опубликовал в сборнике серию статей, посвященных актуальным проблемам истории педагогики, в которых также осмысливаются важные проблемы, вопросы современной теории педагогики: «Антропологическая интерпретация образования и историко-педагогического процесса», «Ранние формы педагогической деятельности (историко-логический анализ)», «Педагогическая власть (логико-исторический анализ)», «Развитие педагогики на Западе в XX столетии». В сборник также включена развернутая рецензия Г. Б. Корнетова на фундаментальный труд Э. Д. Днепров «Российское образование в XIX — начале XX века» (М., 2011).

В статьях В. Г. Безрогова «История педагогики во внешкольном пространстве», О. Е. Кошелевой «Эпистемологический подход к изу-

чению педагогики доиндустриального общества» и «Исповедимы ли пути педагогической науки?», Л. В. Мошковой «Эвристические и эпистемологические проблемы историко-педагогического изучения непедагогических источников», О. Е. Кошелевой и Л. В. Мошковой «Проблема воспитания через призму академического заголовка», Н. Б. Баранниковой «Национальное самоопределение отечественной педагогики в конце XIX — начале XX века» и «Историко-педагогическая концепция П. Ф. Каптерева» затрагивается круг вопросов, позволяющих по новому взглянуть на ряд важных проблем истории педагогики.

Заключает сборник публикация перевода текста английского историка и социолога Арнольда Тойнби (1889—1975) «Образование в зеркале истории».

Авторы сборника «Историко-педагогическое знание в контексте

педагогической теории и практики», развивая классические методологические традиции и опираясь на новейшие достижения методологии научного познания, дают репрезентативный срез современного историко-педагогического знания. Сборник будет интересен и полезен историкам и теоретикам педагогики, преподавателям педагогических дисциплин, студентам, магистрантам, аспирантам и докторантам направлений педагогической подготовки, всем, кто интересуется вопросами истории педагогики.

Дополнительную информацию о сборнике и возможностях его приобретения (так же, как и приобретения других книг серии «Фундаментальные исследования Института теории и истории РАО. Труды 2008—2012 гг.») можно получить на сайте Института теории и истории педагогики Российской академии образования <http://www.itiprao.ru/>, также по телефону 8 (495) 683-09-55.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

М. И. Демков

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВѢКА* (Продолжение)

Педагогическая литература первой половины XIX вѣка.

6. *Правила о способѣ ученія*, извлеченныя изъ сочиненій Роллена. С.-Пб. 1823 г., стр. 230 in 8°.

На иностранныхъ языкахъ, говорить переводчикъ П. Наумовъ, весьма много писали о способѣ ученія, но никто не можетъ сравниться въ семъ родѣ сочиненія съ добрымъ, трудолюбивымъ и знаменитымъ Ролленемъ. Посвятивъ себя наукамъ и воспитанію юношества, онъ кажется поставлялъ всю славу свою въ томъ, чтобы дѣти, любя ученіе, любили въ немъ благонравіе, какъ единственную цѣль его. „Молодые люди, говоритъ Паллиссотъ, нигдѣ лучше не могутъ почерпнуть чистѣйшей нравственности, какъ въ сочиненіяхъ почтеннаго Роллена, и доколѣ имъ будутъ руководствоваться въ народномъ воспитаніи, дотолѣ нельзя опасаться, чтобы науки пришли въ забвенію“. Сочиненіе его „О способѣ ученія“ давно извѣстно и на русскомъ языкѣ; но какъ оно слишкомъ обширно, наполнено по большей части примѣрами изъ древнихъ авторовъ коихъ не всякій разумѣетъ, и самый переводъ нѣсколько обветшалъ, то, желая содѣйствовать отцамъ семействъ и наставникамъ въ воспитаніи юношества, и самыхъ дѣтей поручить надежному, вѣрному и доброму руководителю, я рѣшился издать въ переводѣ *Правила о способѣ ученія*, извлеченныя изъ упомянутаго сочиненія (переводчикъ добавляетъ, что онъ примѣры, взятые изъ французскихъ писателей, замѣнилъ таковыми же изъ русскихъ). Счастливы будутъ молодые люди, если полюбятъ Роллена“.

„Если бы просвѣщеніе, говоритъ Ролленъ, имѣло цѣлью украсить человѣка одними токмо свѣдѣніями и науками; если бы оно, образуя его умъ, не образовало его сердца: то оно нимало не соотвѣтствовало бы нашимъ ожиданіямъ. Если рассмотримъ свойство человѣка, его наклонности и цѣль: то легко увѣримся, что онъ созданъ не для себя, а для общества. Онъ есть членъ тѣла, о выгодахъ коего долженъ пешихся, слѣдственно одна добродѣтель подаетъ ему способъ хорошо исполнять сію обязанность. Однѣ добрыя качества сердца даютъ цѣну другимъ, и отдавая истинную справедливость достоинствамъ человѣка, дѣлаютъ его также способнымъ дѣйствовать для блага общества (5). Вотъ цѣль, предполагаемая хорошими учителями въ воспитаніи юношества. Они не уважаютъ обширнѣйшей учености, если она не соединена съ благонравіемъ и, научая молодыхъ людей тому, что было прекраснаго у древнихъ, они не столько стараются сдѣлать ихъ въ томъ искусными, сколько добродѣтельными добрыми сынами, добрыми отцами, добрыми друзьями и добрыми гражданами. Въ человѣческомъ сердцѣ кроется какая-то несчастная наклонность

* Известия по народному образованію. 1911. № 9. С. 264—324.

ко злу, которая скоро может испортить въ дѣтяхъ прочія добрыя расположенія, если отцы и наставники не будутъ безпрестанно стараться о возвращеніи въ нихъ сихъ слабыхъ сѣмянъ добра, и если не будутъ съ неутомимымъ попеченіемъ изторгать терній, произрастающихъ на сей землѣ“ (стр. 6). „Правила, относящіяся до благонавія, должны быть кратки, живы и быстры“ (стр. 8). Въ отдѣлѣ: объ изученіи языковъ: языкъ россійскій ¹⁾, авторъ говоритъ: „Римляне примѣромъ своимъ показали намъ: какъ должны мы учиться отечественному языку. У нихъ дѣти, отъ самой колыбели, приучаемы были къ чистотѣ языка, которую, послѣ нравственности, почитали они первымъ и существеннымъ дѣломъ, и о соблюденіи коей поручали пещись даже матерямъ, кормилицамъ и слугамъ. Имъ поставляли въ обязанность остерегаться, сколько возможно, чтобы, въ присутствіи дѣтей, не вырвалось у нихъ какое-либо неправильное выраженіе или произношеніе, дабы сія первая впечатлѣнія не содѣлались въ нихъ второю природою, которую въ послѣдствіи почти не возможно переменить. Подобнымъ образомъ и мы должны стараться объ усовершенствованіи себя въ языкѣ россійскомъ. Весьма немногіе знаютъ его по правиламъ“ (стр. 11). „Учитель долженъ знать и разные недостатки языка или произношенія, свойственные каждой провинціи, а иногда и городамъ, славящимся образованностью, дабы заставить дѣтей избѣгать оныхъ или поправить ихъ“ (стр. 12). „На русскомъ языкѣ есть немало книгъ для наученія оному. При чтеніи ихъ должно обращать вниманіе на справедливость и основательность мыслей. Пусть замѣчаютъ связь и расположеніе доказательствъ и частей рѣчи; но предпочитаютъ всему прочему то, что можетъ образовать сердце, внушить чувства благородства, безкорыстія, презрѣнія къ богатству, любви къ благу общественному, отвращенія отъ несправедливости и обмана, словомъ: что дѣлаетъ человѣка честнымъ и добрымъ гражданиномъ“. „Надобно заблаговременно приучать ихъ любить вездѣ истину и не уважать того, что ей противно, здраво судить о читаемыхъ ими сочиненіяхъ и давать отчетъ въ произносимомъ ими о нихъ сужденіи“ (стр. 5).

О сочиненіи авторъ говоритъ: „Когда молодые люди будутъ въ состояніи что-либо произвести сами: тогда надобно упражнять ихъ въ сочиненіи на русскомъ языкѣ, начиная съ самаго легкаго и близкаго къ ихъ понятіямъ, какъ то: съ басенъ и историческихъ повѣствованій“ (стр. 19). „Послѣ сихъ первыхъ сочиненій, пусть занимаютъ ихъ

¹⁾ Очевидно, въ подлинникѣ стояло: отечественный языкъ.

общими мѣстами, описаніями, небольшими разсужденіями, краткими рѣчами и тому подобнымъ. Пусть извлекають ихъ изъ какого-нибудь хорошаго сочиписателя, котораго они читають или часто подражаютъ“ (стр. 20).

„Матеріи для сочиненія должны быть начертаны учениками въ видѣ плана, чтобъ они видѣли, что должно сказать о данномъ имъ предметѣ“ (стр. 45). Что касается высокаго слога, то по мнѣнію автора: „Истинно высокое состоитъ въ великомъ, благородномъ и величественномъ образѣ мыслей, а по сему предполагать должно, что тотъ, кто пишетъ или говоритъ, удаленъ отъ всего низкаго и исполненъ высокихъ понятій, благородныхъ чувствованій и какой-то благородной гордости, во всемъ обнаруживаемой. Возвышенность ума и слога должно быть изображеніемъ и дѣйствіемъ величія души“ (стр. 57).

„Память, говоритъ авторъ, есть хранилище всего, что мы видѣли, читали и узнали отъ учителей или сами приобрѣли, посредствомъ собственныхъ своихъ размышленій. Она есть домашняя и естественная сокровищница, въ коемъ сохраняемъ мы безчисленные и драгоценныя богатства. Безъ нее долговременное ученіе дѣлается бесполезнымъ, не оставляетъ по себѣ ни какихъ слѣдовъ, и безпрестанно, такъ сказать, вытекаетъ изъ ума, какъ баснословіе говорить о водѣ Данаидъ“ (стр. 20).

„Весьма часто умные и любящіе чтеніе люди жалуются, что они не могутъ запомнить того, что читали. Часто сей недостатокъ происходитъ отъ небреженія. Стараются болѣе читать много, нежели мало, но съ пользою. Пробѣгаютъ все поспѣшно и хотятъ всегда видѣть новые предметы. Послѣ сего, неудивительно, что сіи предметы, умножившіеся до безконечности, и на кои едва имѣютъ время взглянуть, производятъ слабое впечатлѣніе, которое тотчасъ изглаживается изъ памяти. Самое лучшее средство помнить есть читать гораздо медленнѣе, повторять одно и тоже нѣсколько разъ, и давать въ томъ отчетъ самому себѣ“ (стр. 22).

7. *О умственномъ воспитаніи дѣтскаго возраста*. Сочиненіе доктора *Астрѣбцева*. Москва. 1831 г. стр. 104 in 8°.

8. *О системѣ наукъ*, приличныхъ въ наше время дѣтямъ, назначаемымъ къ образованнѣйшему классу общества. Сочиненіе доктора *Астрѣбцева*. Москва. 1833 г. стр. 247 in 8°.

Второе сочиненіе есть только расширенное и дополненное первое. Оба весьма замѣчательны для своего времени и достойны нашего вниманія, тѣмъ болѣе что въ педагогической литературѣ они почти не

подвергались разбору. Такъ какъ во второмъ сочиненіи есть все то, что находимъ и въ первомъ, и много новаго, то мы на немъ и остановимся.

По мнѣнію автора, „Воспитаніе есть по преимуществу усовершенствование высшихъ способностей человѣка“ (стр. 8). „Каждой способности должно отвѣчать свое особенное воспитаніе; и сколько находится первыхъ, столько должно быть видовъ послѣдняго“ (ib.). „Человѣкъ состоитъ изъ души и тѣла, душа изъ ума и воли; отсюда происходятъ троякія силы человѣка: тѣлесныя, умственные и нравственныя. Соотвѣтственные симъ силамъ роды воспитанія будутъ: воспитаніе физическое, умственное и нравственное“ (стр. 9). Стихию человѣка суть тѣлесныя, нравственныя и умственные способности, идеаль воспитанія состоитъ въ современномъ и пропорціонально равномъ развитіи сихъ стихій (стр. 14). „Чтобы не пропустить ничего изъ раздѣленія воспитанія, я долженъ еще упомянуть о такъ называемомъ свѣтскомъ воспитаніи. По существу своему оно ничтожно; ибо учить только тому, чѣмъ казаться, а не тому, чѣмъ быть; казаться напр. красивымъ, снисходительнымъ, услужливымъ и прочее. Оно есть ничто иное какъ призракъ, маска истинной благовоспитанности, сообщающей человѣку дѣйствительно помянутыя качества: однако и оно нужно“ (стр. 26).

„Замѣтимъ правило: человѣкъ наслаждается наиболѣе своими способностями, каковы бы онѣ ни были, только въ кругу подобныхъ себѣ: здѣсь онъ чувствуетъ себя на своемъ мѣстѣ; дышитъ, такъ сказать, свободно; ибо окружающая его атмосфера сродна ему. Но когда люди, съ которыми онъ живетъ, не раздѣляютъ съ нимъ его понятій и склонностей; когда онъ не понимаетъ своего общества, или когда общество не понимаетъ его, тогда онъ находитъ себя какъ бы связаннымъ; движеніе способностей его затруднено; успѣхамъ, слѣдовательно наслажденіямъ, путь прегражденъ; и жизнь становится тяжелою“ (стр. 34).

Авторъ высоко ставитъ просвѣщеніе. „Какую худую будущность приготавливаютъ родители своимъ дѣтямъ нерадѣніемъ о ихъ просвѣщеніи, и коей подвергаются отвѣтственности передъ совѣстью? Если худое нравственное воспитаніе дѣлается источникомъ великихъ несчастій; то и худое умственное воспитаніе бываетъ также причиною многихъ бѣдствій. Это законъ природы: ибо не должно забывать, что просвѣщеніе не есть что-нибудь условное, изобрѣтенное, оно основано на сущности души, есть необходимое ея слѣдствіе. Человѣкъ одаренъ волею и умомъ; воля назначена для нравственности, умъ для просвѣще-

нія также какъ глаза для зрѣнія, или руки для работы. Худая нравственность не рѣдко избѣгаетъ наказанія въ здѣшней жизни, ей опредѣлено оно въ будущей: но худая образованность всегда наказывается въ здѣшней. И иначе быть не можетъ; ибо что есть просвѣщеніе? Пріобрѣтеніе средствъ извлекать наибольшую пользу изъ всего того, чѣмъ природа окружила человѣка. Кто имѣетъ много просвѣщенія, тотъ имѣетъ и много средствъ для благосостоянія и напротивъ“ (стр. 46—47). „Люди знатные и богатые! не пренебрегайте просвѣщеніемъ; пришло время основательнаго ученія. Вы ищете власти надъ тѣми, которые стоятъ ниже васъ; сія власть пріобрѣтается и сохраняется личными достоинствами, а не однимъ богатствомъ и именемъ; васъ будутъ уважать, если вы добродѣтельны; васъ будутъ слушаться, если вы умы и просвѣщены: но если вы не имѣете сихъ достоинствъ, то какія могутъ быть ваши требованія, и гдѣ они найдутъ твердую опору“ (стр. 48—49). „Просвѣщеніе ближнихъ—вотъ важная обязанность человѣколюбія“ (стр. 60).

Г. Ястребцева особенно занимаетъ вопросъ о системѣ наукъ, необходимыхъ для дѣтскаго возраста. „Система наукъ должна предшествовать методу ученія. Метода есть ничто иное какъ средство для пріобрѣтенія свѣдѣній; какая же польза въ методѣ, если не опредѣлены еще, или худо опредѣлены, тѣ свѣдѣнія, для которыхъ она служить должна какъ орудіе? Сперва нужно разобрать, чему учиться, потомъ уже—какъ учиться. Совершенство системы ученія требуетъ, чтобы въ ней заключалась полнота свѣдѣній, безъ излишества“ (стр. 66). „Спрашивается: какія же свѣдѣнія нужны и какія излишни или не-нужны? Нужны безъ сомнѣнія, только свѣдѣнія полезныя, т. е. тѣ, которыя могутъ служить къ удовлетворенію нуждъ“ (стр. 67).

„Какія свѣдѣнія наиполезнѣйшія? Пользу ихъ должно искать относительно: 1) себя или личности, 2) отечества, 3) человѣчества и 4) также относительно ихъ самихъ собственно, какъ орудій“ (стр. 77).

„Цѣль личнаго воспитанія состоитъ въ раскрытіи и усовершенствованіи тѣлесныхъ, умственныхъ и нравственныхъ способностей человѣка, такъ чтобы быть: по тѣлу, здоровымъ и крѣпкимъ — по уму, умнымъ и просвѣщеннымъ — по волѣ, добрымъ и благочестивымъ. Средство для этого состоитъ въ томъ, чтобы: *упражнять тѣлесныя и душевныя способности*, потому что способности погибаютъ отъ неупражненія, а отъ упражненія совершенствуются. Оставьте руку вашу, въ продолженіе нѣсколькихъ недѣль, безъ всякаго движенія; сей произвольный параличъ руки кончится дѣйствительнымъ параличемъ ея. То же можно сказать и о всѣхъ прочихъ душевныхъ и тѣлесныхъ

способностяхъ. Упражненіе, напротивъ того, увеличиваетъ ихъ силу, и можетъ довести ее до высокой, удивительной степени“ (стр. 77).

„При этомъ не надобно забывать, что воспитаніе только раскрываетъ и совершенствуетъ способности, а не даетъ ихъ. Большая ошибка учить дѣтей тому, къ чему они не имѣютъ способности. Можно ли, на примѣръ, выучить прекрасно танцевать того, кому природа отказала въ граціи... Природа дала каждому человѣку способность къ чему-нибудь полезному; старайтесь раскрыть сію способность и откажитесь отъ такихъ въ которыхъ вамъ уже отказано“ (стр. 78).

Г. Ястребцевъ совѣтуетъ упражнять душевныя и тѣлесныя способности соразмѣрно съ ихъ силами, иначе сіи способности потеряются также, какъ и отъ недостатка упражненія. *Ничего слишкомъ*: вотъ условія и законъ всего полезнаго (стр. 80—81).

По мнѣнію автора „въ систему ученія должны входить свѣдѣнія только соотвѣтственныя состоянію отечества, а всѣ несообразныя съ симъ состояніемъ должны быть исключены изъ нея“, хотя подробно этой мысли не раскрываетъ. Въ концѣ концовъ авторъ предлагаетъ формулу: „Система ученія должна заключать въ себѣ всѣ тѣ, съ необходимыми вспомогательными, свѣдѣнія, которыя соотвѣтствуютъ внѣшнимъ и внутреннимъ, средствамъ учащагося, состоянію его отечества и духу времени“ (стр. 98).

Согласно съ тремя періодами жизни человѣческой, ученіе можетъ быть раздѣлено на первоначальное, среднее и высшее. „Сіе раздѣленіе не произвольно; оно основано на великомъ различіи тѣлесныхъ и душевныхъ силъ, обнаруживающихся въ названные три возраста“ (стр. 100).

„Въ среднемъ воспитаніи должно приготовиться ко всему; въ высшемъ — стремиться къ одной какой-нибудь опредѣленной цѣли. Чтобы приготовиться ко всему, надобно обо всемъ получить понятія; чтобы стремиться къ одной какой-нибудь опредѣленной цѣли, должно сосредоточить въ одинъ пунктъ все разнообразіе свѣдѣній. Энциклопедія средняго воспитанія не есть энциклопедія глубокая; энциклопедія глубокой и быть не можетъ; это противно ея свойству“. Монопедія требуетъ глубины... И такъ монопедизмъ для высшаго ученія, энциклопедизмъ—для средняго (стр. 102). Но всякой монопедіи должна предшествовать, какъ необходимое приготовленіе, возможная энциклопедія, т. е. среднее и умственное воспитаніе (стр. 103).

Авторъ считаетъ игрушки средствами просвѣщенія въ дѣтскомъ

возрастѣ. Но чтобы онѣ были въ полной мѣрѣ полезны, не должно давать ихъ готовыми дѣтямъ; надобно чтобы сами дѣти приготавливали ихъ себѣ: игрушки, сдѣланныя другими, теряютъ большую часть своей пользы; ибо лишаютъ младенца случаевъ и побужденія изощрять свою изобрѣтательность (стр. 109). Авторъ ставитъ условія: 1) чтобы начинать ученіе дѣтей съ самаго ранняго возраста, 2) чтобы преподаваемые свѣдѣнія, развивая умственные способности дѣтей, способствовали, сколько можно, къ развитію и тѣлесныхъ ихъ силъ (стр. 119), 3) чтобы преподаваемые свѣдѣнія образовывали соотвѣтственно нынѣшнему духу времени. Духъ времени, говоритъ онъ, показываетъ степень развитія, слѣдовательно, степень совершенства человѣчества (стр. 127).

По автору, просвѣщеніе открываетъ средства управлять природою. Умѣть употребить все произведенія природы въ свою пользу, или физическую, или умственную, или нравственную, есть идеальная цѣль просвѣщенія (стр. 151). Но человѣкъ не только долженъ научиться управлять природою, но и управляться съ подобными себѣ. Средства управляться съ подобными себѣ составляютъ особую вѣтвь просвѣщенія, которая извѣстна подъ именемъ гражданственности, гражданского просвѣщенія. „Идеальная цѣль гражданского просвѣщенія есть возможность пользоваться плодами просвѣщенія вообще не только безъ всякаго препятствія со стороны ближняго, но и съ его помощью. Средство для достиженія сей цѣли есть опредѣленіе и утвержденіе правъ и обязанностей каждаго члена общества“ (стр. 152).

„Теперь не трудно опредѣлить: какихъ наукъ требуетъ особенно нынѣшній духъ времени, и увидѣть, соотвѣтствуетъ ли употребляемая система дѣтскаго ученія: 1) для усиленія промышленности машинами, нынѣшній вѣкъ требуетъ особенно наукъ математическихъ и физическихъ. 2) Для сообщенія съ разными краями свѣта и народами, онъ требуетъ особенно знанія живыхъ языковъ. 3) Для утвержденія обязанностей и правъ каждаго члена общества, онъ требуетъ особенно свѣдѣній политическихъ, гражданскихъ“ (стр. 153). „Вообще все начинаютъ признавать, что пора оставить *школу словъ* и вступить въ *школу вещей*. Такъ называемое классическое ученіе приходитъ теперь въ упадокъ въ образованнѣйшихъ частяхъ Европы. Классическое ученіе слишкомъ отвлекаетъ человѣка отъ міра дѣйствительнаго, погружая его въ міръ неопредѣленной, мечтательной мысли. Сія неопредѣленность, мечтательность мысли свойственна юности человѣчества, какъ и юности человѣка. Но возрастъ юности прошелъ для человѣчества;

оно вступает уже въ возрастъ зрѣлости; и классическое ученье, вмѣстѣ съ міромъ среднихъ вѣковъ, должно исчезнуть съ лица земли, какъ орудіе устарѣлое, неприличное нашему вѣку“ (стр. 158).

Г. Ястребцевъ старается уяснить, какая идея нашего отечества и какая роль принадлежитъ ему въ будущемъ. „Идея эта должна быть отлична отъ идей собственно европейскихъ; ибо до сихъ поръ Россія составляла какъ бы особенный міръ въ Европѣ. Россія не участвовала ни въ одномъ изъ тѣхъ великихъ движеній умовъ, которыя приготовили нынѣшнюю Европу. Не было для нея ни крестовыхъ походовъ, ни феодализма, ни вліянія классицизма, ни реформаціи, поколебавшей умы и сердца въ глубочайшихъ ихъ основаніяхъ. Безъ преданій, безъ памятниконъ минувшаго, она какъ будто родилась только вчера, и опоздала войти въ свѣтъ европейскій. Въ европейскомъ свѣтѣ развились такіа стихіи, который и не вошли еще въ составъ Россіи. Оттого Европа не чувствуетъ великаго сѣвернаго государства своимъ. Ея писатели исторіи рода человѣческаго даже забывали вовсе о его существованіи, полагавъ, что человѣчество находится собственно въ Европѣ. И однако Промыслъ конечно не безъ намѣренія отдалъ во владѣніе русскому народу шестую часть земного шара, почти всѣ климаты, основательный умъ, силу терпѣнія и богатый языкъ. Не безъ намѣренія Промыслъ положилъ и отличныя стихіи образованія сему народу предъ прочими народами европейскими. Назовемъ новую европейскую цивилизацію, для краткости, скандинавскою; по той причинѣ, что скандинавы были первыми ея виновниками. Человѣчество, въ высшемъ своемъ развитіи, находится теперь въ сей скандинавской цивилизаціи. Различныя народы, принадлежащіе къ ней, трудятся каждый, различнымъ образомъ, въ пользу человѣчества. Германія, напримѣръ, служитъ полемъ сраженія высшихъ отвлеченностей. Англія превращаетъ теорію въ практику, и симъ образомъ восходитъ на вершину цивилизаціи. Франція распространяетъ сію цивилизацію по всей Европѣ. На границахъ сей, такъ сказать, скандинавской Европы, находится Иберійскій полуостровъ съ африканской стороны, и Россія съ азіатской. Иберійскій полуостровъ и Россія назначены, какъ многія причины заставляютъ думать, для высокихъ ролей въ драмѣ человѣчества. Вѣроятно, сіе назначеніе состоитъ въ томъ, чтобы скандинавскую цивилизацію передать въ надлежащемъ видѣ, съ одной стороны Азіи, съ другой Африкѣ. Просвѣщеніе, какъ явленіе развитія рода человѣческаго, переходитъ отъ одного народа къ другому, измѣняясь сообразно свойству народовъ. Скандинавская цивилизація

не прилична, въ собственномъ ея видѣ, ни для Азіи, ни для Африки. Для той и другой она должна быть переработана, измѣнена. Полагаемъ, что идея нашего отечества состоитъ въ такомъ превращеніи скандинавской цивилизаціи, какое необходимо для міра азіятскаго, и что идея Испаніи имѣетъ подобное назначеніе для міра африканскаго“ (стр. 193). По мнѣнію автора, „Испанія и Россія назначены, кажется быть, въ свое время, такими же центрами цивилизаціи для двухъ частей свѣта, какима центромъ цивилизаціи служить теперь Англія для Европы“ (стр. 194).

Если такова, въ самой вещи, идея нашего отечества, то для Россіи нужно узнать Азію во всѣхъ ея отношеніяхъ. Однимъ изъ средствъ для этого можетъ служить знаніе азіятскихъ языковъ, азіятской литературы (стр. 195). Г. Ястребцевъ вѣрить, что „Россія способна къ великой силѣ просвѣщенія“ (стр. 196). „Не въ томъ только предвидимъ высокую участь Россіи, что она можетъ заимствовать много у другихъ, и обратить въ пользу свою чужіе труды, но въ томъ особенно, что она, по прошедшей своей жизни, и характеру народа, можетъ сдѣлать свой выборъ съ полною свободою, можетъ принять и отбросить все что ей угодно, т. е. принять все полезное, и отбросить все вредное“ (стр. 200).

Затѣмъ авторъ переходитъ къ рѣшенію вопроса, какихъ наукъ особенно требуетъ теперешнее положеніе нашего отечества? „Положеніе Россіи можемъ разсматривать, для нашей цѣли въ двухъ отношеніяхъ: 1) въ отношеніи къ разнымъ классамъ ея народа и 2) въ отношеніи къ разнымъ ея обитателямъ. Главныхъ классовъ народа, какъ извѣстно три: низшій, средній и высшій. Для низшаго класса народа достаточно такъ называемое основное ученіе. Въ деревняхъ: чтеніе, писаніе и четыре правила ариметики. Въ городахъ и мануфактурныхъ селеніяхъ кромѣ чтенія, писанія и ариметики, еще первоначала геометріи и механики и даже нѣкоторыхъ другихъ наукъ. естествознанія, смотря по мѣстнымъ надобностямъ“ (стр. 206—207). „Естественную жажду народа къ наукамъ доказало у насъ многократное перепечатанье Курганова Письмовника, который служить для простонародія родомъ ея энциклопедіи или Conversation-Lexicon. Для класса среднихъ званій нельзя опредѣлить здѣсь какихъ либо наукъ особенно; для него нужна вся энциклопедія; ибо въ немъ развивается жизнь народа во всѣхъ ея силахъ. Классъ среднихъ званій есть источникъ всякаго рода дѣятельности; поэтому нужды его чрезвычайно разнообразны. Нужды высшаго класса имѣютъ болѣе опредѣлитель-

ности. Подъ высшимъ классомъ разумѣмъ помѣстное дворянство. Ученіе дворянина имѣть тройкую цѣль: 1) сдѣлаться образованнымъ, 2) приготовиться къ государственной службѣ, особенно къ военной, 3) быть хорошимъ помѣщикомъ своего владѣнія. Русскій дворянинъ начинаетъ обыкновенно свою службу въ военномъ званіи; но часто изъ военного званія переходитъ въ гражданское, или выходитъ совсѣмъ въ отставку. Хотя онъ предопредѣленъ для занятія высшихъ мѣстъ и въ военной и въ гражданской службѣ; но главное назначеніе его военное. Итакъ нужно, чтобы въ составъ ученія его входили: фортификація, артиллерійская наука, инженерное искусство, тактика, стратегія, познаніе образованія и судопроизводство. Мы бы прибавили сюда, если бы, кромѣ умственного воспитанія, имѣли въ виду и физическое: фехтованіе, верховую ѣзду, плаваніе и пр. Вообще для занятія высшихъ государственныхъ мѣстъ полезны живые языки, особенно французскій, нѣмецкій и англійскій“ (стр. 208—209).

„Главные средства, которыми могутъ уничтожиться мѣстныя различія жителей одного государства, относятся собственно къ государственнымъ распоряженіямъ управленія, а не къ выбору наукъ. Есть однако и средство учебное для сплавленія различныхъ племенъ. *Сие средство состоитъ въ распространеніи отечественнаго языка* ¹⁾. Еще древніе римляне понимали важность вліянія языка на нравы, и потому старались вездѣ вносить съ оружіемъ и языкъ свой“ (стр. 210). „Для всѣхъ русскихъ нужно знаніе отечественнаго языка, приобретаемое русскою грамматикою и чтеніемъ образцовыхъ русскихъ писателей“ (стр. 212). Авторъ „знаніе чистаго русскаго языка почитаетъ обязанностью россиянина и пользою государственною“.

Къ числу предметовъ необходимыхъ для дѣтскаго возраста г. Ястребцевъ относитъ: чтеніе, писаніе, черченіе, ариметику, геометрію, минералогію, ботанику, зоологію, физику, химію, русскую грамматику, чтеніе образцовыхъ русскихъ писателей и живые языки (стр. 212). При этомъ совѣтуетъ науки расположить такимъ образомъ, чтобы передавалось дѣтямъ тѣмъ больше свѣдѣній, переходящихъ къ уму чрезъ собственные чувства дѣтей, особенно чрезъ чувство зрѣнія, чѣмъ сила размышленія ихъ слабѣе (стр. 220). Изъ всѣхъ наукъ ни одна столько не передаетъ уму свѣдѣній чрезъ всѣ чувства вообще, и особенно чрезъ чувство зрѣнія, какъ натуральная исторія, слѣдовательно, она принадлежитъ къ самымъ приличнѣйшимъ наукамъ дѣт-

¹⁾ Курсивъ нашъ.

скаго возраста. Этого мало, она не только весьма прилична дѣтямъ, но должна служить основаніемъ всему первоначальному ученію; потому что никакая наука не отвѣчаетъ всѣмъ условіямъ хорошаго умственнаго воспитанія дѣтей, какъ натуральная исторія (стр. 220—221).

9. *Мысли о начальномъ воспитаніи* или семейная школа. Авторъ, какъ видно изъ посвященія, г. *Бланкъ*. С.-Пб. 1839 г., стр. 236 in 8°.

Книга открывается разговоромъ о томъ, кто и какъ долженъ воспитывать.

Дѣйствіе, по автору, происходитъ въ Веребкахъ—небольшомъ, но хорошо устроенномъ сельцѣ одной изъ внутреннихъ губерній Россіи. Владѣлецъ ихъ Добровъ, человѣкъ прекрасныхъ качествъ души и сердца, умеръ и послѣ него осталась вдова съ 4-мя дѣтьми: Петрушей—13 лѣтъ, Варенькой—10 лѣтъ, Васей—8 и Машей—6 лѣтъ. Въ Веребки пріѣхалъ дѣдушка, и чрезъ нѣсколько дней по пріѣздѣ г-жа Доброва пришла однажды совѣтоваться съ нимъ о своихъ дѣтяхъ: не нужно ли по примѣру прочихъ, для приготовленія старшаго сына въ казенное учебное заведеніе, а вмѣстѣ съ тѣмъ и для обученія другихъ дѣтей языкамъ и наукамъ, нанять имъ какого-нибудь пожилого свѣдущаго учителя-иностранца. Дѣдушка вполне одобрилъ дать сыновьямъ общественное образованіе, приносящее столько выгодъ какъ характеру, такъ и уму молодого человѣка, основательно подготовленнаго и утвержденнаго родителями съ самаго нѣжнаго дѣтства въ хорошей нравственности, но дѣдушка, однако, не согласился поручить это приготовленіе, равно какъ и ученіе прочихъ дѣтей, наемному учителю, особливо же иностранцу, говоря, что въ выборѣ наставниковъ легко можно ошибиться. При этомъ дѣдушка взялъ на себя обязанности наставника, и тутъ же высказалъ свой взглядъ на воспитаніе.

„Дѣло воспитанія—развить внутреннія способности человѣка и тѣмъ самымъ содѣйствовать ученію, которое составляетъ только одну его отрасль. Ни чему не научишься, слушая уроки, читая книги: для этого нужно заставить дѣйствовать всѣ вообще нравственныя и умственныя силы, которыя дѣлаютъ насъ способными: замѣчать, понимать, слышать, судить, выбирать, примѣнять къ разнымъ обстоятельствамъ жизни“. На замѣчаніе же г-жи Добровой „да, такъ вы совершенно раздѣляете воспитаніе отъ ученія“, дѣдушка говоритъ: „Разумѣется; потому что предметъ воспитанія составляетъ, такъ сказать, весь человѣкъ; тогда какъ ученіе ограничивается только однимъ его умомъ, точно также

какъ правоученіе — однимъ сердцемъ, а усовершенствованіе физическихъ способностей — однимъ тѣломъ. Но такъ какъ человѣкъ заключаетъ въ себѣ качества физическія, умственные и нравственные, то и воспитаніе имѣетъ всѣ эти три отрасли. У насъ какъ будто вошло въ обычай поручать: первую нянькамъ, вторую иностранцамъ, а третью... кому? частенько судьбѣ, а еще чаще товарищамъ и романамъ. Скажи же мнѣ: какую роль при этомъ играютъ родители? Самую жалкую... роль постороннихъ людей, потому что другой они себѣ не оставили“. На это г-жа Доброва замѣчаетъ: „грустно убѣдиться, что объ этомъ (воспитаніи) никто не заботится: насъ женщинъ, съ самаго нѣжнаго дѣтства, готовятъ болѣе для гостинной, нежели для семейства“ (стр. 27). Дѣдушка на это говоритъ: „Изъ этого самаго ты видишь, что надо, прежде всего, понять назначеніе человѣка, а потомъ уже дать сообразное съ тѣмъ направленіе его воспитанію. Кто можетъ вникнуть въ этотъ важный предметъ, какъ не родители, всякій человѣкъ имѣетъ двоякое назначеніе въ жизни: одно общее всѣмъ, какъ людямъ, другое различное и особенное для каждого, смотря по его полу, состоянію, даже способностямъ. Отсюда и воспитаніе бываетъ двоякое, ибо оно тѣсно соединено съ назначеніемъ каждого человѣка: общее приличное для всѣхъ и особенное, приспособленное къ положенію каждого въ свѣтѣ. „Поприще воспитанія гораздо обширнѣе, нежели какъ привыкли думать: оно есть дѣло цѣлой жизни — отъ колыбели до могилы; ибо человѣкъ долженъ безпрестанно совершенствоваться...“

На вопросъ дѣдушки: „какъ понимаешь ты назначеніе дѣтей въ жизни?“ г-жа Доброва отвѣчаетъ: „Дѣти мои должны быть: достойными христіанами, истинно русскими, вѣрными подданными и полезными сынами отечества. Какъ христіане — они должны вѣровать православному ученію церкви, благоговѣть предъ Святою Троицею, чтить Творца болѣе міра сотвореннаго и твердо ступать по пути, указанному Спасителемъ, трудясь во времени для блаженной вѣчности. Какъ русскіе — они должны нераздѣльно любить своего царя и Россію; должны быть преданы волѣ Помазанника Божія и жертвовать для него всѣмъ, даже жизнью. Какъ добрые подданные и сыны отечества они должны посвятить всѣ свои силы, способности, свѣдѣнія на службу царскую, на пользу своего семейства и соотечественниковъ. Вотъ троякая ихъ цѣль“. Дѣдушка подтверждаетъ, что „эта цѣль общая для всякаго изъ насъ. Итакъ воспитаніе должно внушить имъ (дѣтямъ) полное понятіе объ ихъ важныхъ обязанностяхъ, приучить ихъ стремиться

къ своему познанію, дать имъ возможность исполнить его. Съ самой колыбели оно должно быть направлено къ той мысли, чтобы ничто не противорѣчило въ нихъ цѣли жизни, для которой они предназначены. Оно все должно быть проникнуто чувствомъ религіозной нравственности, преданности къ царю и отечеству; оно должно развить каждую изъ ихъ способностей не для блеска, но для пользы: ибо имъ мало слыть пріятными и любезными въ гостинныхъ, не пристало влечить дни свои въ праздности, легкомысліи, нѣтъ и роскоши, прилѣпляться къ модному свѣту и пустой суетности; нѣтъ, имъ предстоитъ быть твердыми въ добродѣтели, строгими къ самимъ себѣ, справедливыми ко всѣмъ, дѣловыми на службѣ, расчетливыми въ оборотахъ, неутомимыми въ трудахъ, главами своихъ семействъ; конечно, я говорю это о сыновьяхъ твоихъ. Но дѣвушка — дѣвушка должна готовиться составить благополучіе своего мужа и семейства: нѣжностью, добротою, пріятностью, талантами дополнить одностороннюю важность мужчины, сдѣлаться его сотрудницею и составить съ нимъ одно счастливое цѣлое, называемое супружескимъ союзомъ: она не можетъ быть ни его погѣхой, ни рабою, ни куклою на паркетѣ, ни затворницею въ теремѣ; она должна соединить въ себѣ милую, домовитую хозяйку: образецъ пріятной обходительности и скромности, добродѣтельную, привлекательную жену и истинную мать, полагающую всѣ радости свои, все блаженство въ дѣтяхъ“ (стр. 33).

Дѣдушка началъ свои занятія съ дѣтьми разговоромъ о познаніи и ученіи. Обращаясь къ дѣтямъ, онъ сказалъ: „Я вамъ буду рассказывать про всѣ тѣ вещи, которыя вы видите вокругъ себя и на которыя смотрите такъ равнодушно, какъ будто онѣ недостойны вашего любопытства. Вы увидите: какъ занимателенъ всякій камушекъ, всякій червячекъ, вы узнаете, для чего сотворены они, какія занятія cadaго животнаго, какую пользу приносятъ человѣку и прочее“. Дѣдушка далѣе развиваетъ ту мысль, что дѣти должны все сами видѣть, сами узнавать, для упражненія же въ слогъ должны вести журналъ утреннихъ и послѣобѣденныхъ бесѣдъ. Такимъ образомъ, говоритъ авторъ, въ Веребкахъ учредилась маленькая семейная школа сократическаго образованія. Ея занятія были по большей части на открытомъ воздухѣ: они перемѣнялись, разнообразились безпрестанно; образъ ученія состоялъ въ разсужденіяхъ дѣтей съ дѣдушкой о различныхъ предметахъ, во взаимномъ объясненіи ихъ дѣтьми другъ другу и въ непрерывныхъ различныхъ упражненіяхъ въ томъ, что уже ясно уметь было постигнуто. Ученики много пользовались по-

сторонними пособиями: они, какъ намъ извѣстно, подѣ наблюденіемъ дѣдушки, составляли сами для себя краткіе журналы и руководства по всѣмъ почти отраслямъ науки, сообразные ихъ возрасту, понятіямъ и написанные языкомъ для нихъ совершенно знакомымъ; они также чертили для себя карты и планы, дѣлали глобусы, разныя модели, нѣкоторыя простыя машины и т. п. Время трудовъ и удовольствій расположено было у нихъ по назначенію дѣдушки, который часто говаривалъ, что порядокъ есть душа всего, и что занятія суть вѣрное лѣкарство отъ скуки и единственный способъ провести жизнь приятно и съ пользою. По утрамъ, позавтракавъ, дѣти работали въ саду или въ огородѣ и занимались рукодѣльями, искусствами и гимнастикою, чтобы начать день тѣлесными упражненіями, развивающими силу, гибкость, проворство, ловкость и укрѣпляющими мускулы (стр. 83).

Въ восемь часовъ утра дѣти иногда приходили въ дѣдушкинъ кабинетъ, у нихъ и не было особенной классной комнаты; ихъ классная была вездѣ,—и въ саду, и въ рошѣ, и въ оранжереѣ, и въ огородѣ, и на полѣ, и на гумнѣ, и въ деревнѣ... Дѣдушка обращалъ вниманіе дѣтей на всѣ окружающіе ихъ предметы, на всѣ происшествія, не превышающія ихъ понятій, и заставлялъ ихъ самихъ извлекать изъ всего точныя и опредѣленные познанія,—такъ сказать, непримѣтно составлять самимъ для себя науку (стр. 85).

Къ шести часамъ прекращались уроки, и все семейство, напившись чаю, шло гулять въ лѣсъ, въ деревню, на мельницу, по берегамъ рѣки, обходило гумно, овчарню и другія хозяйственные учрежденія, или ѣздило на поля, на сѣнокосъ и въ недавно выселенный хуторъ, гдѣ находился скотный дворъ. Осенью, зимою и вообще во время дурной погоды, когда поневолѣ надо было сидѣть дома, всѣ собирались въ диванную, тамъ начиналось чтеніе: дѣти читали по очереди, прочіе слушали, а дѣвочки занимались притомъ рукодѣльями. Любимымъ чтеніемъ были: отрывки изъ отечественной исторіи, превосходныя творенія для юношества: Шишкова и Карамзина, басни Крылова, изъ которыхъ большую часть дѣти знали наизусть; читали они также произведенія французскихъ, нѣмецкихъ и англійскихъ писателей. Преимущественно же дѣдушка обращалъ все свое вниманіе на сердце, душу и совѣсть дѣтей. Онъ заставлялъ ихъ рѣшать разныя нравственные вопросы и задачи, размышлять: какъ бы кто изъ нихъ поступилъ въ тѣхъ или другихъ обстоятельствахъ, вызывая этимъ ихъ самихъ къ сужденіямъ и къ составленію себѣ правилъ жизни, основанныхъ на высокомъ ученіи вѣры (стр. 91).

„Въ этой семейной школѣ, говоритъ авторъ, давали маленькимъ Добровымъ понятіе о промышленности, домоводствѣ, практической сельской экономіи, садоводствѣ и разныхъ ремеслахъ и рукодѣльяхъ: старшая дочь вела сама счетъ домашнему хозяйству: нерѣдко также посылали ихъ на кухню. Дѣдушка говаривалъ своимъ внучатамъ: „вы готовитесь на службу Царскую, друзья мои, слѣдовательно, вы должны имѣть всѣ познанія, нужныя для воина, судьи и Русскаго дворянина вообще. Но вы со временемъ возвратитесь, можетъ быть, въ деревню и сдѣлаетесь помѣщиками или и на службѣ еще получите такое назначеніе, гдѣ нужны вамъ будутъ свѣдѣнія и въ ремеслахъ и въ художествахъ и рукодѣльяхъ и въ такихъ наукахъ, какъ на-примѣръ: промышленность, торговля, сельское хозяйство; по этому не худо, ежели приобрѣтете заранѣе, по крайней мѣрѣ, понятіе о подобныхъ предметахъ, тѣмъ болѣе, что это сдѣлается вовсе безъ потери времени. Наконецъ, вы не можете знать куда васъ закинетъ судьба и въ какихъ вы будете обстоятельствахъ: потому что судьбы Божіи неисповѣдимы: слѣдовательно, чѣмъ болѣе вы обогатитесь свѣдѣніями, тѣмъ болѣе приготовите себя ко всѣмъ переворотамъ счастья, и только для васъ самихъ будетъ лучше (стр. 111). И такъ не пренебрегайте ни какими занятіями, а старайтесь изучать все, что бы вамъ въ жизни ни встрѣтилось: чѣмъ человѣкъ свѣдущѣе и на все способнѣе, тѣмъ онъ полезнѣе для общества и для самого себя. Помните всегда пословицу: вѣкъ живи, вѣкъ учись“.

Въ заключеніе авторъ говоритъ, что цѣлью своей книги онъ поставилъ показать необходимость соединенія умственнаго воспитанія съ нравственнымъ и физическимъ и выгоду приспособлять къ образованію юношества упрощенную систему ученія или объясненія понятій, называемую сократическою или разговорною, съ присоединеніемъ къ тому взаимныхъ упражненій дѣтей между собою, сходно способу Ланкастера, и практическихъ повтореній уроковъ, по руководству Жакото (стр. 114). Въ лицѣ дѣдушки соединены всѣ тѣ качества, которыя знаменитые педагоги почитаютъ необходимыми для наставниковъ и воспитателей юношества.

Затѣмъ въ этой же книгѣ г. Бланка мы находимъ отдѣльныя статьи: о порядкѣ ученія, о начальномъ образованіи вообще и раздѣленіи онаго по классамъ народа, о системѣ образованія сократической или разговорной, о методѣ всеобщаго обученія Жакото.

10. *О неблагоразумномъ и превратномъ домашнемъ воспитаніи дѣтей въ примѣрахъ по способу Сальзмана.* Книга для родителей и

наставниковъ. 1831 г. ч. I, стр. XXII + 244 и ч. II, стр. XLIII + VIII + 245 in 16°.

Въ предисловіи къ I-й части говорится: „Здоровыя, веселыя и добрыя дѣти составляютъ неопѣненное для родителей благо: болѣзненные же и порочныя отравляютъ всѣ радости временной жизни. Хотя много-различныя постороннія причины, независимо отъ родителей, могутъ имѣть вредное вліяніе на дѣтей и повреждать какъ тѣлесныя, такъ и душевныя ихъ расположенія; но мы, оставляя на сей разъ всѣ прочія причины безъ вниманія, обращаемъ взоръ свой только на тѣ, вслѣдствіе коихъ родители бывають виновны въ тѣлесныхъ и душевныхъ недостаткахъ собственныхъ своихъ дѣтей. Сіи причины суть вообще: 1) наслѣдственное зло 2) предрасудки 3) дурныя примѣры 4) безпечность родителей и недостатокъ въ надзорѣ и 5) погрѣшность въ воспитаніи. Авторъ предлагаетъ въ своемъ сочиненіи: 1) о неблагоприятномъ воспитаніи касательно тѣла. 2) о неблагоприятномъ воспитаніи, касательно мыслительныхъ или познавательныхъ способностей 3) о неблагоприятномъ воспитаніи касательно способности чувствованія 4) о неблагоприятномъ воспитаніи касательно способности желанія, т. е. воли“.

Авторъ считаетъ, что одно изъ первыхъ потребностей дитяти есть движеніе.

Для сохраненія здоровья дѣтей столько же нужно движеніе, сколько пища и сонъ (стр. 87). „Способность человѣка къ общественнымъ дѣламъ основывается не только на многихъ познаніяхъ, но и на внутреннемъ образованіи душевныхъ силъ“ (стр. 103). „Все, что принимается для образованія ума, должно быть соразмѣрено съ силами души нашей. Какъ излишнія яства разслабляютъ пищеварительную силу тѣла, такъ излишнее напряженіе ума производитъ разслабленіе умственныхъ способностей“ (стр. 108). „Нужно каждой способности дитяти давать свойственное ей направленіе. Какъ же сему пособить? спросятъ меня. Противъ безсмысленнаго попугайства занимайте дѣтей прилежнѣе частями математики, ариеметики и геометріи. Противъ мечтательности вы можете дѣйствовать естественной исторіей“ (стр. 111).

Игры, говоритъ авторъ (разумеется не азартныя), имѣють великую важность при воспитаніи дѣтей.

„Если воспитатель столько успѣлъ, что дѣти по окончаніи учебныхъ часовъ умѣють заняться чѣмъ-нибудь, пріятнымъ и полезнымъ образомъ, и употреблять свои науки, то онъ тѣмъ уже много выигрываетъ“.

расть. Скука удалена навсегда; они будут упражняться, а ему остается только присматривать и иногда давать свои совѣты“ (II ч. г. XIII). Авторъ высокаго мнѣнія о ручныхъ работахъ: „Польза отъ ручныхъ работъ для юности неимовѣрна. Во-первыхъ: природное имъ побужденіе къ дѣятельности удовлетворяется и предотвращаетъ всѣмъ шалостямъ, возрождающимся отъ нечего-дѣлать. Во-вторыхъ, дѣти всегда будутъ довольны и веселы: ибо какая для нихъ радость, начать что-нибудь, успѣвать, приближаться къ цѣли своего предпріятія и наконецъ достигнуть оной! Въ-третьихъ, многія ихъ силы находятъ при сихъ работахъ пищу и упражненіе. Духъ, питаемый во время ученія чужими понятіями и представленіями, здѣсь уже самъ дѣйствуетъ, самъ изобрѣтаетъ, око привыкаетъ къ размѣру и отношенію величинъ, мышцы укрѣпляются многоразличнымъ образомъ; что дѣтямъ весьма полезно во многихъ случаяхъ въ будущей жизни. Человѣкъ, не привыкшій съ юныхъ лѣтъ употреблять свои руки, остается навсегда какъ-то недовкимъ и зависимымъ отъ другихъ людей. Наконецъ, въ-четвертыхъ: кто можетъ быть увѣренъ въ будущей своей судьбѣ, хотя бы онъ происходилъ отъ самыхъ знатныхъ и богатыхъ родителей?“

11. *Благовѣститанное дитя*, или какъ должно жить въ свѣтѣ, сочиненіе *Жозефины ле Бассю*. Съ французскаго. С.-Пб. 1838. 188 стр. in 16°.

Въ этой маленькой книжкѣ излагаются „правила общежитія и вѣжливости“, во многомъ она напоминаетъ Петровское „Юности честное зеркало“¹⁾.

Авторъ говоритъ о священныхъ обязанностяхъ (любви къ Богу), любви къ родителямъ, братскихъ чувствахъ, объ обращеніи съ наставниками (слушайте ихъ со вниманіемъ и почтеніемъ), о трудолюбіи, прогулкѣ, вѣжливости, кротости, угожденіи, деликатности, порядкѣ и точности, власти надъ самимъ собою и пр. О томъ, какъ должно вести себя въ обществѣ, ле-Бассю говоритъ: „Не должно думать, что наружныя качества не достойны никакого вниманія. О человѣкѣ прежде всего судятъ по наружности, пока не ознакомятся съ нимъ покороче. Къ наружнымъ качествамъ относятся приемы, обращеніе, выраженіе лица“ (стр. 131). „Хорошо воспитанные люди отличаются благородными приемами, ласковостью и пріятнымъ видомъ... Молодой человѣкъ, сидя въ креслахъ или на стулѣ, долженъ не облакачиваться на спинку его, и не разваливаться, а также и не садиться на край, иначе положеніе

¹⁾ См. *Демковъ М.* Исторія русской педагогіи, ч. II.

его будетъ смѣшно и неловко. Тѣмъ болѣе неприлично качаться на стулѣ, протягивать ноги, или класть ихъ одна на другую, поправлять галстухъ, обдергиваться и являться въ общество безъ перчатокъ“ (стр. 132). „Вскакивать со стула, бѣгать по комнатамъ, ударять по колѣну или по плечу того, съ кѣмъ говорите, неприлично, подобнаго рода обращеніе не можетъ быть терпимо въ хорошемъ обществѣ“ (стр. 135). „Есть еще другого рода неучтивости, не менѣе предосудительныя, какъ напримѣръ: держаться крѣпко за ручку креселъ, на которыхъ сидите, схватывать первую попавшуюся подъ руку вещь, и потомъ заниматься ею, забавляться царапаньемъ мебели, вертѣть шляпу въ рукахъ, сморкаться безъ нужды, закручивать кончикъ носоваго платка, грызть ногти, принимать хватскія положенія, растягиваться на диванѣ и т. д. Точно также неприлично изъяснять громко свое восхищеніе или удивленіе, хохотать, что называется во все горло, или дышать въ лицо тому, кто съ вами говоритъ“ (стр. 135).

„Если вы просите о чемъ-нибудь, старайтесь говорить такимъ образомъ: „Будьте такъ добры, или сдѣлайте одолженіе или позвольте просить васъ и т. д.“ (стр. 139).

„Наступили-ль вы кому-нибудь на ногу, толкнули-ль кого, или только задѣли, извинитесь тотчасъ же: вамъ скажутъ *ничего*, если-бъ даже и почувствовали боль“ (стр. 140).

„Въ разговорѣ не прибѣгайте къ насмѣшкамъ, колкимъ замѣчаніямъ, оскорбительнымъ островамъ и никогда, для остроумія, не жертвуйте истиной. Пусть основаніемъ бесѣды вашей будутъ учтивость, кротость и желаніе доставить удовольствіе вашему слушателю“ (стр. 141).

Авторъ совѣтуетъ даже, какъ слѣдуетъ писать письма. „Чтобы письма имѣли приличный видъ, выбирайте бумагу потоньше. Какъ бы письмо коротко ни было, складывайте бумагу на двое; писать на лоскуткѣ неучтиво (стр. 143). Въ письмахъ къ равнымъ можно означить число въ началѣ или въ концѣ; въ письмахъ высшимъ необходимо выставлять его внизу. Письма къ особамъ почтеннымъ не терпятъ ни замарокъ, ни выносокъ, а тѣмъ менѣе поправокъ, или чернильных пятенъ, и потому лучше переписать его почище“ (стр. 144). „Письма должны выражать наши мысли и чувства и пустой наборъ словъ никогда ихъ не замѣнитъ“ (стр. 154).

12. *Метода всеобщаго обученія Жакото*. Изложеніе основныхъ началъ метода всеобщаго обученія. Москва 1834 г., 249 стр. in 8°.

Въ предисловіи переводчикъ В. Межевичъ говоритъ: „Быстро распространяется метода Жакото въ просвѣщенныхъ государствахъ: это

доказываетъ превосходство ея надъ старыми методами. Посему можно надѣяться, что она найдетъ себѣ пріютъ и въ нашемъ отечествѣ. Насъ, русскихъ, первый познакомилъ съ этой методой, какъ и со всѣми почти замѣчательными явленіями въ умственномъ мірѣ—революціонный дѣлатель на полѣ русскаго просвѣщенія Н. А. Полевой, издатель Московскаго Телеграфа, помнится еще въ 1830 г. Но съ того времени мало однако же обращали на нее вниманіе (V). Въ прошедшемъ (1833 г.) обратили на нее вниманіе лекторъ Московскаго университета г. Кистеръ и издатель педагогическаго журнала г. Гугель“. Переводчикъ этой книги пользовался сочиненіемъ Le C-te de Lasteyrie, дающимъ достаточное понятіе о методѣ всеобщаго обученія. По мнѣнію его: „Всеобщее обученіе есть изобрѣтеніе счастливое, достойное того, чтобы подумать объ немъ и испытать во всѣхъ странахъ, гдѣ просвѣщеніе почитается первою потребностью народа (стр. 4). Жакото нашелъ такую методу, которая съ выгодою можетъ замѣнить всѣ старыя. Онъ называлъ ее методою всеобщаго обученія, потому что ее можно приложить къ преподаванію всѣхъ родовъ знаній. Одно изъ важнѣйшихъ преимуществъ ея состоитъ въ томъ, что по ней можетъ учить всякій, даже тотъ, кто самъ не имѣетъ свѣдѣній, которыя желалъ бы передать другимъ, мало того ученикъ одинъ, безъ помощи объясняющаго учителя при легкомъ пособіи и посредствомъ книгъ, можетъ достигнуть до высокой степени образованности. Вотъ почему остроумный изобрѣтатель этой методы назвалъ ее умственнымъ возвышеніемъ“ (стр. 2). „Одно изъ отличительнѣйшихъ качествъ этой методы, самое важнѣйшее, состоитъ въ томъ, что она облегчаетъ ученика до такой степени, что всякій человѣкъ, одушевленный твердою волею и постояннымъ вниманіемъ, какія бы ни были впрочемъ его умственныя способности, можетъ, слѣдуя этой методѣ, дойти собственными силами и безъ всякой посторонней помощи до высокой степени совершенства во многихъ родахъ познаній“ (стр. 28).

„Привычка, пріобрѣтаемая учащимися, привычка дѣйствовать собственными силами, есть одно изъ первыхъ благодѣяній этой методы. Такимъ образомъ всякая работа, всякій трудъ не только сопряжены у нихъ съ упражненіемъ памяти, но даже, что еще гораздо важнѣе, необходимо требуютъ содѣйствіе размышленія, сужденія и всѣхъ другихъ способностей ума. Именно для развитія, для укрѣпленія въ нихъ этихъ способностей, заставляютъ ихъ давать отчетъ въ каждомъ словѣ, буквѣ, фразѣ, понятіи, фактахъ, цифрахъ и ихъ взаимномъ отношеніи, во всемъ, что они учатъ, читаютъ, говорятъ, пишутъ. Выучивши

наизусть, они сравнивают, повѣряют, повторяют и нечувствительно доходятъ до полнаго познанія предметовъ, составляющихъ сущность ихъ ученія“ (стр. 32). „Частое повтореніе извѣстнаго числа страницъ и иногда нѣсколькихъ словъ книги, которая даже выучивается наизусть чрезъ это повтореніе, составляетъ нѣкоторымъ образомъ основаніе ученія по методѣ Жакото (стр. 38). Однимъ и тѣмъ же способомъ изучается отечественный языкъ и иностранные; исторія, географія, математика, музыка и пр. Выучиваютъ извѣстное число реченій, фактовъ, теоремъ, арій и т. п., къ которымъ безпрестанно подводятъ новые предметы, представляющіеся въ продолженіе ученія. Этими-то сравненіемъ неизвѣстнаго съ извѣстнымъ, этою-то повѣркою одного другимъ, находятъ всѣ матеріалы, необходимые для приобрѣтенія новыхъ свѣдѣній; вотъ что Жакото разумѣетъ подъ выраженіемъ: „все во всемъ“ (стр. 39). Подражаніе есть одинъ изъ употребительнѣйшихъ способовъ ученія въ методѣ Жакото: учащемуся даютъ какой-нибудь предметъ, котораго выборъ часто предоставляется совершенно на его волю; чтобы хорошо сдѣлать заданное ему упражненіе, онъ долженъ стараться подражать какому-нибудь мѣсту изъ сочиненія или части сочиненія уже знакомаго ему, и даже такого, которое онъ училъ наизусть; такимъ образомъ онъ, ни мало не отдаляясь отъ образца, подражаетъ въ сочиненіи своемъ плану, ходу, идеямъ, выраженіямъ, встрѣчающимся въ сочиненіи, находящемся предъ его глазами (стр. 39).

Жакото, убѣжденный въ томъ, что хорошая книга, выученная наизусть и безпрестанно обдумываемая, есть лучшая рамка, въ которой бы можно было сосредоточить свои идеи, избралъ для сего Телемака, какъ основаніе ученія, не предписывая однакожъ исключительнаго употребленія этой книги (стр. 45). И такъ знайте первую книгу Телемака, примѣняйте ее къ самимъ себѣ и ко всему окружающему; читайте вторую и рассказывайте дѣтямъ до тѣхъ поръ, пока будете совершенно знать ее; сравнивайте новыя лица, которыя вы въ ней встрѣтите съ лицами, являющимися въ первой книгѣ, съ самимъ собою; повѣряйте точно такимъ же образомъ факты, группы этихъ фактовъ и вы увидите, что всякая книга состоитъ изъ небольшого числа основныхъ началъ, которыя воспроизводятся подъ различными формами (стр. 50). „Эта привычка—относить все къ главной книгѣ, изучаемой и въ ея цѣломъ и въ малѣйшихъ ея подробностяхъ, чудеснымъ образомъ развиваетъ умъ. Отъ того-то ученики по системѣ всеобщаго обученія находятъ отношенія между такими предметами, которыя по

своей формѣ менѣ всего, повидимому, имѣютъ аналогіи (стр. 53). „Всѣ науки, всѣ искусства, излагаемыя не на отечественномъ языкѣ, изучаются не чрезъ правила, которыя суть ничто иное, какъ выводы изъ фактовъ, но чрезъ самые факты, изъ которыхъ ученикъ выводитъ потомъ правила посредствомъ размышленія“ (стр. 54).

13. *Руководство къ педагогикѣ* или наукѣ воспитанія, составленное по Нимейеру *Александромъ Ободовскимъ*, инспекторомъ классовъ Императорскаго С.-Петербургскаго воспитательнаго дома. С.-Пб. 1835, стр. 234 in 8°.

„Система воспитанія, излагаемая въ сей книгѣ, говоритъ составитель, есть по большей части, сокращеніе славнаго Нимейерова сочиненія „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“. Къ изданію оной побудили меня, съ одной стороны, недостатокъ руководствъ по части педагогики, которую преподаю уже нѣсколько лѣтъ въ С.-Петербургскомъ воспитательномъ домѣ дѣвицамъ, поступающимъ въ званіе наставницъ, а съ другой, усердіе къ великому дѣлу воспитанія въ отечествѣ вообще. Такимъ образомъ въ изложеніи я руководствовался сколько потребностью моихъ слушательницъ, столько и желаніемъ содѣлать книгу мою общепользую и практическою“. Г. Ободовскій думаетъ, что „руководство сіе особенно небезполезно будетъ для тѣхъ, кои, посвящая себя педагогическому званію, не могутъ пользоваться нѣмецкою литературою, богатѣйшею сочиненіями сего рода“.

„Воспитаніе въ тѣсномъ смыслѣ есть обдуманное развитіе и образованіе всѣхъ, человѣку дарованныхъ силъ, направленное такъ, чтобы онъ могъ достигнуть наилучшимъ образомъ своего назначенія. Добрые родители, любовь, дружба, здоровье, семейственное и гражданское благосостояніе, образованность, простота нравовъ—однимъ словомъ, всѣ блага жизни должны соединяться для того, чтобы воспитаніе увѣнчано было совершеннымъ успѣхомъ. Если воспитаніе, съ одной стороны, должно производиться по плану, то съ другой, внѣшнія обстоятельства должны оному споспѣшествовать“ (§ 4, стр. 4).

„Воспитаніе ничего извнѣ не сообщаетъ человѣку, но умножаетъ только дѣятельность силъ врожденныхъ въ каждомъ недѣлимомъ; ученіе же сообщаетъ понятіе, познанія и опыты, руководствуясь особенными правилами и методами“ (ib). „Обученіе должно вмѣстѣ наставлять и воспитывать, а почему никто не можетъ обучать надлежащимъ образомъ безъ основательнаго познанія правилъ и искусства воспитанія (стр. 5). Полное и систематическое изложеніе теоріи воспитанія, т. е. правилъ и методъ, относящихся къ воспитанію, называется наукою

воспитанія или педагогикою (ib). Качества, въ коихъ воспитатель наиболѣе нуждается для надлежащаго исполненія своей должности, суть: любовь къ оной, привычка къ точности, кротость, всегда одинаковое расположеніе духа, мужественная твердость, скромность и сознаніе своего достоинства“ (стр. 12).

О занятіяхъ, служащихъ къ упражненію физическихъ силъ, г. Ободовскій говоритъ: „Онѣ могутъ быть различны по временамъ года. Лучшее изъ таковыхъ занятій есть садоводство, къ коему вездѣ/почти, а особенно въ деревнѣ, имѣется удобный случай“ (стр. 34).

Авторъ настаиваетъ, „что всякую вещь, всякій признакъ вещи должно называть правильно, дабы дѣти имѣли ясныя и опредѣленные понятія и сами приобрѣтали чрезъ то способность правильно выражаться, ибо ясныя понятія не существуютъ безъ словъ“ (стр. 49).

„Главное правило при образованіи силы сужденія состоитъ въ томъ, чтобы возбудить въ питомцѣ самомышленіе. Не чрезъ слѣдное послѣдованіе мнѣніямъ другимъ, или чрезъ повтореніе чужихъ мыслей научается питомецъ употреблять свой собственный смыслъ, но только чрезъ самостоятельную дѣятельность ума“ (стр. 60).

По поводу нравственнаго воспитанія г. Ободовскій замѣчаетъ: „всѣ системы воспитанія, сколь различно ни выражаются, согласны въ томъ, что человѣку можетъ быть приписываемо истинное достоинство только въ такой мѣрѣ, въ какой онъ обнаруживаетъ нравственное совершенство и чистоту въ помышленіяхъ и поступкахъ, и что всѣ его качества, какъ душевныя, такъ и тѣлесныя, заслуживаютъ уваженія условно, а именно: если они облагорожены нравственнымъ направленіемъ характера. Нравственность характера должна проистекать изъ глубины человѣческой природы, тамъ пустить свой корень и отъ него приносить цвѣты и плоды всякой добродѣтели. Она не состоитъ въ отдѣльных помышленіяхъ или поступкахъ“ (стр. 96).

Къ наградамъ и наказаніямъ авторъ совѣтуетъ относиться осторожно: „Употребленіе награжденій и наказаній требуетъ величайшаго благоразумія и осторожности. Вообще должно сколько можно рѣже употреблять какъ тѣ, такъ и другія; ибо опытъ показываетъ, что человѣкъ, привыкшій при всякомъ добромъ дѣлѣ своемъ ожидать выгоды и награды, а при избѣжаніи отъ дурныхъ дѣлъ управляться страхомъ, теряетъ мало по малу расположеніе къ добру и удерживаетъ въ себѣ мало отвращенія отъ зла“ (стр. 131).

(Продолжение следует)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
histped2009@rambler.ru

Богуславский Михаил Викторович — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор. Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики РАО», председатель Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, г. Москва
Boguslawski_MV@yandex.ru

Гайфутдинов Азат Минабудинович — кандидат педагогических наук, доцент. Декан естественно-географического факультета ФГБОУ ВПО «Набережно-челнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов» Республика Татарстан, г. Набережные Челны
am-geo@mail.ru

Донгаузер Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей педагогики и истории образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург
dong-elena@yandex.ru

Каргина Зоя Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры педагогики дополнительного образования детей ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», г. Москва
karginazoya@rambler.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Куликова Светлана Вячеславовна — доктор педагогических наук, профессор. Заместитель заведующего кафедрой педагогики по научной работе ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград
Kulikova_SV@yandex.ru

Мельникова Екатерина Игоревна. Аспирант кафедры педагогики и андрагогики ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург
miller79@bk.ru

Остапенко Андрей Александрович — доктор педагогических наук, профессор. Учитель физики Азовского лицея Северского района Краснодарского края, профессор ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет». г. Краснодар
OstapenkoAA@yandex.ru

Петерсон Ирина Робертовна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры социологии Института педагогики, психологии и социологии ФГБОУ ВПО «Сибирский Федеральный Университет» г. Красноярск
PetersonIR@mail.ru

Пичугина Виктория Константиновна — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград
Pichugina_V@mail.ru

Пузанов Александр Павлович. Ассистент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина», г. Елец
alexpuzanov@list.ru

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань
romanov_aa@yandex.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — кандидат педагогических наук, доцент.
Проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса ФГБОУ ВПО «Нижегородская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
ava-utkin@yandex.ru

Шендерова Рива Ильинична — доктор биологических наук, профессор,
г. Санкт-Петербург
Shenderova_RI@yandex.ru

**Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.
Телефоны: (3435) 25-55-01, 25-53-00.**

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Astafieva Elena N. — Senior Lecturer, Department of Pedagogy SEI HPT "Academy of Social Control", Moscow
histped2009@rambler.ru

Boguslawski Mikhail V. — Corresponding Member of RAE, doctor of pedagogical sciences, professor. Head of Laboratory of the history of pedagogy and education of FSSU "Institute for the Theory and History of Pedagogy of the RAE", chairman of the Scientific Council on the history of education and teaching science, Moscow
Boguslawski_MV@yandex.ru

Gayfutdinov Azat M. — Candidate of Pedagogy, assistant professor. Dean of the Faculty of natural sciences and geography faculty of FSBEI HPT «Naberezhnye Chelny Institute of social-pedagogical technologies and resources». Republic of Tatarstan, Naberezhnye Chelny
am-geo@mail.ru

Dongauzer Elena V. — Candidate of Pedagogy, assistant professor. Assistant professor of Department of General Pedagogy and History of Education of FSBEI HPT "Ural State Pedagogical University", City Yekaterinburg
dong-elena@yandex.ru

Kargina Zoya A. — Candidate of Pedagogy, assistant professor. Associate Professor of the Out-of-School Children's Education Department of HPT «Moscow Open Education Institute», Moscow
karginazoya@rambler.ru

Kornetov Grigory B. — Doctor of Pedagogy, professor. Head of Department of Pedagogy of SEI HPT "Academy of Social Management", Moscow
abc1089@yandex.ru

Kulikova Svetlana V. — doctor of pedagogical sciences, professor. Deputy Head of the Department of Pedagogy of FSBEI HPT «Volgograd State Pedagogical University»
Kulikova_SV@yandex.ru

Melnikova Ekaterina. I. Postgraduate student of the pedagogy and andragogy department of FSBEI "St.-Petersburg Academy of Post-Diploma Education", St.-Petersburg
miller79@bk.ru

Ostapenko Andrey A. — Doctor of Pedagogy, professor. Physics teacher of Azov Lyceum of Seversky district of Krasnodar region, Professor of FSBEI HPT "Kuban State University", Krasnodar
OctapenkoAA@yandex.ru

Peterson Irina R. — PhD, associate professor. Associate Professor of Sociology, Institute for Education, Psychology and Sociology FGBOU HPE "Siberian Federal University", Krasnoyarsk
PetersonIR@mail.ru

Pichugina Victoria K. — Candidate of Pedagogy, assistant professor. Assistant Professor of social pedagogy of FSBEI HPT «Volgograd State Pedagogical University», Volgograd
Pichugina_V@mail.ru

Puzanov Alexander P. Assistant, Department of Pedagogy of FSBEI HPT "Yelets State University named after I.A. Bunin", Yelets
alexpuzanov@list.ru

Romanov Alexey A. — doctor of pedagogical sciences, professor. Professor of pedagogy and educational technology of FSBEI HPT "Ryazan State University named after S. A. Yesenin", Ryazan
romanov_aa@yandex.ru

Shenderova Riva I. — doctor of sciences, professor, St. Petersburg
Shenderova_RI@yandex.ru

Utkin Anatoly V. — Ph. D, assistant professor. Vice Rector for Information and Technological Support of the Educational Process, the FSBEI «Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Academy», Nizhny Tagil
ava-utkin@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.
Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8—14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предвдварять 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:

Пристайейные ссылки и/или списки пристайейной 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. : Алетеия, 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://pedsoset-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Желонкина. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> — Дата обращения: 09.11.11.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год : докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотекосведения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. / А. Г. Биснек. — Отд. арх. документов РНБ. — Ф. 12. — Д. 16. — 36 п.

В отдельном файле-приложении указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), полное название высшего учебного заведения (без аббревиатур и сокращений), ученая степень и звание, место работы и должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая необходима для публикации в журнале сведений об авторе.

В приложении указывается сфера научных интересов, общее число научных трудов, почтовый адрес, контактные телефоны.

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикации рукописей

Срок рассмотрения до **2 месяцев**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и печатную 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.

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Адрес редакции:

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

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-50140 от 06 июня 2012 г.

Журнал издается с 2011 года

Подписано в печать 7.12.2012. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 17,41. Тираж 250 экз. Заказ 1579.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Байдукова, д. 11

Уважаемые коллеги!

С 2013 г. «Историко-педагогический журнал» будет распространяться только по подписке «Каталог российской прессы «Почта России».

Если Вы желаете и дальше знакомится с работами наших авторов, предлагаем Вам оформить подписку на следующее полугодие.

Подписка осуществляется в любом отделении «Почта России», а так же через Интернет-подписку на газеты и журналы VIPISHI.RU

Федеральное государственное унитарное предприятие "Почта России"										Ф СП - 1							
Бланк заказа периодических изданий																	
АБОНЕМЕНТ						На газету журнал		10371 (индекс издания)									
Историко-педагогический журнал						(наименование издания)		Количество комплектов		1							
На 2013 год по месяцам																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12						
		V			V												
Куда						(почтовый индекс) (адрес)											
Кому																	
Линия отреза																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; height: 20px;"></td> <td style="width: 33%; height: 20px;"></td> <td style="width: 33%; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-weight: bold;">ПВ</td> <td style="text-align: center; font-weight: bold;">место</td> <td style="text-align: center; font-weight: bold;">платер</td> </tr> </table>						ПВ	место	платер	ДОСТАВОЧНАЯ			10371 (индекс издания)					
ПВ	место	платер															
КАРТОЧКА			Историко-педагогический журнал (наименование издания)														
На газету журнал			Стоимость			подписки			460 руб. 01 коп.								
			каталожная			руб.			Количество комплектов								
			перезадресовки			руб.			1								
На 2013 год по месяцам																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12						
		V			V												
Город																	
село																	
почтовый индекс			область														
Район																	
код улицы			улица														
дом																	
корпус																	
квартира			Фамилия И.О.														

