

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



2/2013

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ **«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

СМИРНОВ Владимир Иванович — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики 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 ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых». г. Владимир

РОМАНОВ
Алексей
Алексеевич

доктор педагогических наук, профессор.
Начальник управления научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина». г. Рязань

САВИН
Михаил
Викторович

доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный 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-педагогическая 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 государственный 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-педагогическая академия». г. Нижний Тагил

СОДЕРЖАНИЕ

**Колонка
РЕДАКТОРА**

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор ПЕРСПЕКТИВЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ (К итогам Первого национального форума российских историков педагогики Москва, 25 апреля 2013 г.)	7
---	---

**ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

Уткин А.В. канд. пед. наук, доцент МОИСЕЙ МАТВЕЕВИЧ РУБИНШТЕЙН (к 135-летию со дня рождения)	21
--	----

Рубинштейн М. М. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ЕЕ ОСНОВНЫХ ЧЕРТАХ	28
--	----

**МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Бобрышов С. В., д-р. пед. наук, доцент ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ПОЛЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	35
---	----

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Баранникова Н. Б.

канд. пед. наук, доцент

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОБЫТНОСТИ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ
В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА.48

Бабаян А. В.,

д-р пед. наук, профессор

Кацалова Н. Ф.

ЖЕНСКИЕ МЕДИЦИНСКИЕ УЧЕБНЫЕ
ЗАВЕДЕНИЯ В РОССИИ
(КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX В.)63

Семенова Н. В.

д-р пед. наук, профессор

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЙ «ЧЕЛОВЕК», «ЛИЧНОСТЬ»,
«ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ», «СОЦИАЛЬНОСТЬ»,
«ОБЩЕСТВО» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
(1880–1930-Е ГГ.)71

История зарубежного образования и педагогики

Рогачева Е. Ю.,

д-р. пед. наук, профессор

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ ДЖ. ДЬЮИ81

Савин М. В.,

д-р. пед. наук, профессор

СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ
КАК ОТРАСЛИ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО
ЗНАНИЯ98

Полякова М. А.

канд. пед. наук

**ФОРМИРОВАНИЕ БАЗИСНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ТРАДИЦИЙ ЗАПАДНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ**

(АНТИЧНОСТЬ И СРЕДНИЕ ВЕКА)123

Из опыта региональных историко-педагогических исследований

Мисечко О. Е.,

д-р пед. наук, доцент,

Хмеливская С. И.

**ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОММЕРЧЕСКИХ
УЧИЛИЩ В КИЕВСКОМ УЧЕБНОМ ОКРУГЕ**

В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.130

Тищенко Е. Г.,

канд. пед. наук, доцент

**АЛЕКСАНДРОВСКАЯ МУЖСКАЯ ГИМНАЗИЯ
ТАГАНРОГА**

(1880–1890-Е ГГ.)142

Научные дискуссии

Бим-Бад Б.М.,

д-р. пед. наук, профессор

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ
КУЛЬТУРНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ИСТОРИИ
ЧЕЛОВЕЧЕСТВА**

**(стенограмма выступления на Первом национальном
форуме российских историков педагогики,**

Москва, 25 апреля 2013 г.)150

Пичугина В. К.,

канд. пед. наук, доцент

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС «ЗАБОТЫ

О СЕБЕ» МАРКА ТУЛЛИЯ ЦИЦЕРОНА158

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Мануйлова Е. А.

ПОСЛУШАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА169

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Астафьева Е. Н.

ПЕРВОЕ ПОСТСОВЕТСКОЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПОСОБИЕ
ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ176

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Демков М. И.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ 50-60-Х ГОДОВ XIX ВЕКА189

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ209

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ212

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

**Г. Б. Корнетов,
доктор педагогических наук,
профессор**



ПЕРСПЕКТИВЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

**(К итогам Первого национального форума
российских историков педагогики
Москва, 25 апреля 2013 г.)**

25 апреля 2013 г. в Москве в ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления» состоялся Первый национальный форум российских историков педагогики. Форум стал закономерным этапом развития движения отечественных историков педагогики.

Академия социального управления — вуз молодой. АСОУ создана в октябре 2004 г. постановлением губернатора Московской области. За прошедшие восемь с половиной лет Академия стала одним из ведущих российских центров истории педагогики, центром, который не только проводит фундаментальные исследования в этой области, не только издает массово историко-педагогическую литературу, не только широко пропагандирует богатейшее педагогическое наследие, но и способствует живому общению российских историков педагогики, проводит многочисленные научные мероприятия.

С 2005 г. в АСОУ ежегодно проводится Национальная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия». Конференция объединяет 250 человек из различных городов Российской Федерации — от Санкт-Петербурга, Калининграда, Пскова на Западе до Владивостока, Хабаровска, Благовещенска на Востоке, от Перми, Нижнего Тагила, Югры

на Севере до Волгограда, Ставрополя, Пятигорска на Юге. Активно участвуют в работе конференции историки педагогики из городов центральной России и Поволжья — Воронеж, Калуги, Владимира, Рязани, Нижнего Новгорода, Самары, а также других регионов необъятной России.

В формате конференции издается серия книг «Историко-педагогическое знание». На сегодняшний день опубликовано 64 выпуска. С 2009 г. в рамках серии, наряду с монографиями, сборниками научных трудов, учебными пособиями, антологиями, хрестоматиями, издается периодическое издание — «Историко-педагогический ежегодник».

С 2011 г. Академия социального управления активно сотрудничает с Нижнетагильской государственной социально-педагогической академией в деле издания «Историко-педагогического журнала» — первого профильного отечественного журнала, не имеющего аналогов не только в России и в странах СНГ, но и в СССР, и даже в Российской империи. В редакционный совет журнала входят ведущие российские историки педагогики из Нижнего Тагила, Москвы, Санкт-Петербурга, Владимира, Волгограда, Рязани, Хабаровска, те, кто своей исследовательской, преподавательской и организационной работой сегодня способствует развитию истории педагогики в нашей стране, представляет ее на международной арене. В журнале публикуются материалы не только отечественных авторов, представляющих различные регионы нашей необъятной страны, но и историки педагогики из стран ближнего и дальнего зарубежья.

В апреле 2012 г. в АСОУ был проведен межрегиональный круглый стол по теме «Историко-педагогическое осмысление теории и практики образования: достижения, проблемы перспективы». В работе круглого стола приняли участие 16 человек из 7 городов России.

Все это свидетельствует о том, что движение отечественных историков педагогики, несмотря на все трудности развития истории педагогики и как отрасли научного знания, и как учебной дисциплины, набирает силу. Проведение форума — это реализация идеи создания дополнительного пространства общения для российских историков педагогики.

На форум свои статьи для публикации представили 37 авторов, в том числе 11 докторов и 16 кандидатов педагогических наук, из 15 городов России (Москва, Санкт-Петербург, Воронеж, Калуга, Владимир, Рязань, Таганрог, Ставрополь, Пятигорск, Волгоград, Самара, Нижний Новгород, Екатеринбург, Нижний

Тагил, Хабаровск). Эти материалы опубликованы в книге «История педагогики сегодня» (М., 2013). Они посвящены широкому кругу вопросов истории образования и педагогической мысли за рубежом и в России, а также проблемам теоретического осмысления историко-педагогического знания. В работе форума приняло личное участие 42 человека.

С докладом «История педагогики сегодня» выступил председатель оргкомитета форума, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, д-р пед. наук, профессор Г. Б. Корнетов.

С докладом «Образование как инструмент культурной регуляции: история и современность» выступил профессор кафедры педагогики Московского психолого-социального университета, д-р пед. наук академии РАО Б. М. Бим-Бад.

Научный руководитель Научной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» д-р пед. наук, академик РАО Э. Д. Днепров выступил с презентацией своей новой книги «Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 гг.» (В 2 ч. М. : Мариос, 2012), а также с презентацией рукописей своих книг «Источниковедение истории образования и педагогики дореволюционной России: учебное пособие», «Вопросы образования в документах высших государственных учреждений дореволюционной России. 1802–1905 годы: справочное пособие для исследователя», «Земские ходоатайства по вопросам образования. 1865–1905 годы: справочное пособие для исследователя», «Некоторые неисследованные и малоисследованные проблемы по истории школы и педагогики дореволюционной России».

Дискуссию на тему «Перспективы развития истории педагогики в России как направления научно-педагогических исследований и компонента содержания педагогического образования» открыл заведующий лабораторией теоретической педагогики Института теории и истории педагогики РАО, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. М. А. Лукацкий.

В дискуссии выступили д-р пед. наук, профессор А. В. Адищев (Пермь), д-р пед. наук, профессор Т. П. Днепров (Екатеринбург), канд. пед. наук, доцент Л. Э. Заварзина (Воронеж), канд. пед. наук В. М. Лизинский (Москва), канд. пед. наук, Е. А. Мануйлова (Псков), канд. пед. наук, доцент В. К. Пичугина (Волгоград), канд. пед. наук, доцент М. А. Полякова (Калуга), д-р пед. наук, проф. Е. Ю. Рогачева

(Владимир), д-р пед. наук, проф. Н. Б. Ромаева (Ставрополь), д-р пед. наук, проф. А. А. Романов (Рязань), канд. пед. наук, доцент Е. А. Слепенкова (Нижний Новгород), д-р пед. наук, профессор А. Н. Шевелев (Санкт-Петербург), канд. пед. наук, доцент И. Е. Шкабара (Нижний Тагил) и др.

На форуме были осмыслены перспективы развития истории педагогики и движения историков педагогики в нашей стране.

Обращаясь к вопросу о *перспективах развития истории педагогики*, прежде всего следует говорить о людях, которые ее исследуют, преподают и пропагандируют. Сейчас в нашей стране историей педагогики занимаются, как правило, только и исключительно истинные энтузиасты, горячо увлеченные своим делом, потому что это направление научных исследований не является сколько-нибудь востребованным в официальных кругах, а часы, отводимые в учебных планах вузов на изучение этой дисциплины, сжимаются подобно шагреновой коже. Но эти люди есть; они пишут статьи и тезисы, монографии и пособия, им необходимы профессиональное общение, возможности обмениваться результатами своей работы, новые источники информации...

Развитие движения историков педагогики как профессионального сообщества, имеющего собственные интересы, запросы, ресурсы, возможно двумя путями: протраиванием вертикальных и горизонтальных связей.

Логическое завершение движения по первому пути — это создание *иерархической структуры*:

- во-первых, со своим лидером — официально признанным «вождем российских историков педагогики»;
- во-вторых, с объединяющей историков педагогики ассоциацией, которая организует и сплавляет всех историков педагогики под флагом лидера, предлагает некоторое унифицированное понимание того, что, как и во имя чего следует исследовать и преподавать;
- в-третьих, с единым центром историко-педагогических исследований, естественно, возглавляемым лидером, который эти исследования по возможности координирует, направляет и контролирует;
- в-четвертых, с неким федеральным изданием, опять же возглавляемым (или хотя бы курируемым) лидером, пропагандирующим и отслеживающим формулируемую им идеологию.

В логике указанной линии развития движения историков педагогики и ассоциация, и центр, и издание оказываются инструментами реализации лидером своих планов, рычагами его органи-

зационного и идеологического влияния, консолидации и перераспределения ресурсов. Этот путь вполне типичен для отечественной традиции. В свое время еще товарищ Сталин, будучи «корифеем всех наук», их верховным жрецом и признанным лидером, имел обыкновение назначать своих доверенных заместителей лидерами различных отраслей знания, которые «возглавляли и направляли, поучали и грозили пальчиком».

Вообще-то неизбывное стремление «обрести лидера, указующего путь» в нашей стране имеет глубокие корни. Достаточно вспомнить легенду о Великом Инквизиторе Ф. М. Достоевского, людей, ползущих на коленях и молящих освободить их «от бремени свободы». Да, большие и малые лидеры встречаются у нас на каждом шагу; еще больше людей, претендующих на лидерство. Но они, как правило, заставляют вспомнить известные строки А. Галича из «Поэмы о Сталине»:

Не бойтесь тюрьмы, не бойтесь сумы,
Не бойтесь мора и глада,
А бойтесь единственно только того,
Кто скажет: «Я знаю, как надо!»
Кто скажет: «Идите, люди, за мной,
Я вас научу, как надо!»

Итогом следования по второму пути в идеале должна стать организация *сетевого взаимодействия*:

- во-первых, с как можно большим числом равноправных центров, занимающихся историко-педагогической проблематикой и, как правило, специализирующихся на определенном круге вопросов и имеющих более или менее оригинальные самобытные методологические позиции;
- во-вторых, с устойчивыми саморазвивающимися горизонтальными связями между этими центрами, основанными на открытом равноправном творческом диалоге;
- в-третьих, с отсутствием навязываемого понимания, что и как должно исследовать в истории педагогики и как ее следует преподавать;
- в-четвертых, с регулярными свободными дискуссиями по значимым историко-педагогическим проблемам, предполагающими внимательное отношение к каждой высказываемой точке зрения без навязывания того, что есть хорошо и что есть плохо, без принуждения всех двигаться по «предначертанному пути»;
- в-пятых, с различными более или менее периодическими изданиями, отражающими самые разные точки зрения и подходы к вопросам истории педагогики;

- в-шестых, с преимущественно неформальным ассоциированием членов профессионального сообщества, открывающим возможности живого, осуществляющегося по мере необходимости общения;

- в-седьмых, с признанием авторитета тех исследователей, которые вносят значимый вклад в развитие истории педагогики, готовы консультировать всех заинтересованных лиц, инициировать и поддерживать различные конструктивные начинания, востребованные как собственно профессиональным сообществом, так и другими сообществами и организациями, в силу различных причин обращающихся к педагогическому прошлому.

Вопрос о создании ассоциации российских историков педагогики обсуждается давно, еще с советских времен. Вроде бы все историки педагогики в ней заинтересованы, но воз, тем не менее, и ныне там. С чем это связано? Видимо, с тем, что просто так взять и создать ассоциацию как юридическое лицо в нашей стране невозможно. Нужна регистрация, нужен юридический адрес, систематические налоговые отчеты и т. п. Все это требует совершенно специфических организационных и бухгалтерских усилий, а также постоянного наличия хотя бы небольших финансовых средств.

Историки педагогики, которые постоянно говорят о необходимости ассоциации, никаких серьезных организационных шагов по ее созданию не предпринимают. Оказывается, что одного желания объединиться недостаточно. Также, впрочем, как и желания, «объединить и возглавить, управлять и направлять» у тех, кто стремится к лидерству. Ведь на самом деле историки педагогики вполне обходятся без такой ассоциации, так как и без нее имеются и интересные мероприятия, и площадки для общения, и сетевое взаимодействие, и возможности публикаций.

Конечно, хорошо, чтобы ассоциация была, чтобы она имела собственные ресурсы, позволяющие проводить научные и методические мероприятия, издавать книги и журналы, ездить в командировки, финансировать исследования и публикации, открывать сайты и т. д. и т. п. Но пока слабо верится, что ассоциация сможет привлечь необходимые для этого ресурсы, и не просто привлечь, а привлекать систематически. А те ресурсы, которые есть в наличии сейчас, пусть и очень небольшие, уже задействованы. Вопрос же о целесообразности их перераспределения вызывает большие сомнения.

Если говорить о перспективах изучения феноменов педагогического прошлого, то представляется, что направления историко-педагогических исследований сегодня, их методоло-

гические основания и теоретические основы, охват материала и уровень обобщений может быть самым различным. Такой взгляд полностью соответствует тенденциям развития научного знания, особенно в его социально-гуманитарных областях. По-существу, общепризнанным становится необходимость обращения как к широким концептуальным построениям всемирной истории педагогики, так и к повседневной педагогической реальности рядовых участников образовательного процесса.

Однако сегодня особенно остро ощущается потребность в обобщающем фундаментальном труде, посвященном всемирной истории педагогики, который еще никогда не создавался в нашей стране.

Речь идет об издании, в котором:

- дается некоторое обобщенное понимание логики (логик) развития всемирного историко-педагогического процесса и его хотя бы относительно развернутую картину;
- соотносятся и по возможности синтезируются различные подходы к пониманию и интерпретации всемирного историко-педагогического процесса и тем самым по возможности преодолевается одномерность его конкретных интерпретаций;
- представлена целостная картина становления важнейших традиций и тенденций эволюции практики образования и педагогической мысли в самом широком экономическом, социальном, политическом и духовном контексте, в пространстве эволюции разнообразных социализирующих практик и представлений о человеке;

• отечественный историко-педагогический процесс системно и комплексно вписан во всемирный, что обеспечит его более глубокое и адекватное понимание и создаст важную предпосылку для написания фундаментальной истории отечественного образования и педагогической мысли на основе достижений современной науки.

Такое издание может служить базой для подготовки в различных вузах учебников и учебных пособий по истории педагогики.

Важнейшим шагом к решению поставленной задачи является создание обобщающих трудов по теории истории педагогики, которые позволили бы уточнить подходы к написанию всемирной истории педагогики.

Следует признать, что развитие истории педагогики как отрасли научно-педагогического знания и направления педагогических исследований во многом связано с использованием историко-педагогического знания в содержании педагогического образования всех уровней и типов. При этом апелляция к необходимости форми-

рования «особой историко-педагогической культуры» у будущих работников системы образования в современных условиях вряд ли будет услышана. Одномерная утилитаризация и прагматизация профессионального образования вообще и педагогического образования в частности, на которую направлена политика модернизации образования в нашей стране, переносит акцент с развития культуры личности и профессионала на развитие компетенций. Это, в частности, нашло свое яркое воплощение в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования третьего поколения. Очевидно, что не приходится ожидать увеличения часов, отводимых на изучение историко-педагогического материала и в рамках отдельного, еще существующего как обязательный в образовательных учреждениях курса «История образования и педагогической мысли», и в рамках хотя и редко, но все же вводимых вузами элективных курсов историко-педагогической направленности, и в рамках других педагогических дисциплин, потенциально предполагающих рассмотрение «истории вопроса», которому они посвящены. Уже слишком навязывается установка на практическую ориентированность образования при общем сокращении аудиторных часов. А узко понимаемый «практицизм» отнюдь не способствует отвлечением «на всякую там историческую проблематику».

Какой же видится выход? Конечно, надо всячески стремиться сохранять историко-педагогическую проблематику в содержании педагогического образования в любых формах. Но сегодня, пожалуй, как никогда ранее, очень важно последовательно отстаивать, пропагандировать и реализовывать мысль о том, что обращение к историко-педагогическому материалу не просто формирует особую историко-педагогическую культуру, не просто является фундаментом педагогической культуры профессионала (и личности) как таковой, а оказывается исключительно эффективным способом развития педагогического мировоззрения и мышления, личностного самоопределения в пространстве теории и практики образования, воспитания и обучения. История педагогики дает ориентиры для понимания и оценки современной педагогической реальности, ее ценностной идентификации, наполнения личностными смыслами, помогает увидеть перспективы развития и возможные последствия происходящего в образовании. Обращаясь к наследию прошлого, будущий, да и уже состоявшийся учитель, воспитатель, администратор образования получает возможность соотносить свой собственный педагогический опыт, свои профессиональные убеждения с тем, что уже было и есть, идентифици-

ровать их с различными педагогическими традициями и тенденциями развития теории образования в регионе, стране, мире...

Формирование педагогической компетентности оказывается малопродуктивным без обращения к лучшим образцам педагогической мысли и педагогической практики прошлого, без учета тех уроков, которые дает история педагогики, показывая и объясняя, в частности, причины успехов и неудач в деле обучения и воспитания подрастающих поколений во все времена у всех народов, условия и механизмы возникновения, распространения, трансформации и отмирания различных педагогических идей, концепций, теорий, систем, технологий, методик.

Обращение к педагогическому наследию при подготовке, повышении квалификации и переподготовке работников образования есть не просто изучение прошлого — это создание пространства для продуктивного обучающего диалога, способствующего прояснению многих актуальных педагогических проблем, способов их постановки и решения. Именно поэтому сегодня при формировании содержания педагогического образования приобретает особое значение понимание *истории педагогики* не только как *прошлого*, требующего обращения к уже прошедшим событиям, но и как *наследия*, т. е. того, что существует сегодня, является органической составной частью педагогической реальности здесь и сейчас, исключительно значимого для ее постижения, ориентации в ней, ее использования и преобразования.

Педагогическое образование только тогда будет по-настоящему эффективным, когда в полном объеме сможет опираться в решении своих обучающих, воспитывающих и развивающих задач на органичный синтез личного педагогического опыта каждого обучающегося, значимого именно для него, и исторического педагогического опыта, значимого для каждого учителя и воспитателя. Именно личный педагогический опыт, неразрывно связанный с теми педагогическими ситуациями, в которых участвовал, участвует и будет участвовать в качестве воспитателя или воспитанника каждый обучающийся, по-настоящему актуализирует опыт исторический, который осваивается и присваивается им, обогащая опыт личный. Поэтому историко-педагогический материал, независимо от характера и особенностей учебных дисциплин педагогической направленности, может и должен проходить через все их содержание, и не только (а может быть и не столько) в качестве традиционных «историй рассматриваемых вопросов», сколько в качестве живого эвристического материала, раскрывающего:

- механизмы развития и противоречия педагогической реальности;
- неоднозначность последствий конкретных способов проектирования и осуществления педагогической деятельности;
- обоснованность, продуктивность и ограниченность различных подходов и точек зрения на проблемы воспитания и обучения;
- неизбежность и необходимость вариативности их решений.

Вполне обоснованным является все усиливающееся стремление погрузить обучающихся в самостоятельную работу с источниками и литературой, что, во-первых, соответствует требованиям современных стандартов. И, во-вторых, развивает познавательную активность и способствует формированию исследовательской компетентности. Однако следует иметь в виду, что данный вид учебной работы требует специальной подготовки, умения отыскивать и отбирать необходимые тексты, понимать и интерпретировать их как с точки зрения исторических реалий, так и в контексте современных достижений и проблем теории и практики образования. Кроме того, важно помнить, что углубленная самостоятельная познавательная работа является весьма затратной по времени, что неизбежно требует сокращения широты учебного материала, за счет чего и достигается возможность погружения в него, самостоятельный поиск знания, его осмысление и оценка. Например, возникает противоречие между стремлением дать некий общий обзор истории образования и педагогической мысли за рубежом и в России, уделив внимания главным событиям, персонажам, идеям и практикам (коим, на самом деле, «несть числа») всемирного историко-педагогического процесса и попыткой сформировать понимание этих самых событий, идей, практик, дать почувствовать их «вкус», соотнести их с собственным опытом и с современной ситуацией в теории и практики образования и т. п.

К сожалению, вопрос о включении отдельного историко-педагогического курса в программу подготовки педагогических кадров во многих случаях остается открытым. Дело в том, что новые ФГОС высшего профессионального образования 050000 «Образование и педагогика» включают четыре направления подготовки бакалавров и магистров: 050100 «Педагогическое образование»; 050400 «Психолого-педагогическое образование»; 050700 «Специальное (дефектологическое) образование»; 051000 «Профессиональное обучение (по областям)». При этом далеко не все стандарты в перечнях дисциплин для разработки примерных программ, а также учебников и учебных пособий, со-

держат упоминание об историко-педагогических курсах как обязательных дисциплинах.

Курс «История педагогики и образования» предусмотрен стандартом направления подготовки бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование». Курс «Философия и история образования» предусмотрен стандартом направления подготовки бакалавров по направлению «Профессиональное обучение (по областям)».

Курс «История и философия специальной педагогики и образования» предусмотрен стандартом направления подготовки магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Курсы «История и методология педагогической науки» и «Развитие специального образования в России и за рубежом: традиции и современность» предусмотрены стандартом направления подготовки магистров по направлению «Профессиональное обучение (по областям)».

Таким образом, стандарт подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» вообще не предусматривает какой-либо историко-педагогический курс в качестве обязательного. Так же, как не предусматривается он и стандартами подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование». Это свидетельствует о том, что данные стандарты в принципе допускают возможность отсутствия специальных историко-педагогических курсов в программе высшего профессионального образования.

Остается открытым вопрос о том, когда должен изучаться специальный историко-педагогический курс. С одной стороны, специальный историко-педагогический курс может изучаться в начале обучения студентов и давать им важнейшие ориентиры для дальнейшего освоения содержания педагогических дисциплин. При таком подходе одна из сложностей изучения этого курса будет связана с тем, что схематически представленный историко-педагогический материал, во-первых, будет крайне затруднен для усвоения студентами на личностном уровне, во-вторых, весьма далек от их актуальных интересов и запросов. И, наконец, в-третьих, в его рамках будет крайне сложно совместить изучение источников, прежде всего текстов великих педагогов прошлого, и огромного, обзорного по своему объему материала, дающего сколько-нибудь внятное обобщенное представление о развитии историко-педагогического процесса в необъятных пространственно-временных границах.

С другой стороны, специальный историко-педагогический

курс может изучаться в конце обучения студентов и решать задачу обобщения и систематизации полученных ими историко-педагогических знаний при освоении других учебных курсов. Причем предлагаемые историко-педагогические схемы будут ложиться на хорошо подготовленную почву и наполняться реальным, значимым для студентов содержанием, хорошо сопрягаемым со знаниями, которыми они уже владеют. Однако при таком подходе у студентов, вероятно, могут возникать проблемы при понимании того историко-педагогического материала, к которому они будут неизбежно обращаться в рамках других педагогических дисциплин, не имея сколько-нибудь проработанных способов и схем его смысловой интерпретации в контексте исторического пространства развития педагогической культуры человечества.

Место историко-педагогического курса (раздела) в образовательной программе и тот семестр (или модуль), в рамках которого он должен изучаться, может и должен меняться в зависимости от понимания того, какие образовательные задачи с его помощью предполагается решать, и как он будет соотноситься с другими курсами (разделами) образовательной программы.

Вызывает сомнение, что специальный историко-педагогический курс должен иметь некое единое и универсальное инвариантное ядро, тем более что это не только не закреплено требованиями ФГОС ВПО третьего поколения, но и не вполне вписывается в рамки действующего стандарта. Рассмотрим, каким образом в четырех утвержденных стандартах направлений педагогической подготовки бакалавров и магистров прописаны ожидаемые результаты в области освоения собственно историко-педагогического материала:

050100 Педагогическое образование

Бакалавр: знать тенденции развития мирового историко-педагогического процесса, особенности современного этапа развития образования в мире.

Магистр: нет.

050400 Психолого-педагогическое образование

Бакалавр: нет.

Магистр: знать общественно-исторические факторы развития образования.

050700 Специальное (дефектологическое) образование

Бакалавр: знать теорию и историю общей и специальной педагогики и психологии.

Магистр: знать ретроспективные аспекты развития специальной педагогики и психологии; знать достижения отечественной и

зарубежной науки по проблемам специальной педагогики и психологии.

051000 Профессиональное обучение (по отраслям)

Бакалавр: знать историю и современные тенденции развития психолого-педагогических концепций; роль и значение национальных и культурно-исторических факторов в образовании и воспитании.

Магистр: знать историю и философию педагогической науки.

Ожидаемые результаты прямо скажем различные, а в ряде стандартов они и вовсе отсутствуют.

Попытаемся ответить на вопрос, для чего же нужен отдельный учебный курс «История образования и педагогической мысли», который с таким названием предусмотрен только стандартом подготовки бакалавров по направлению «Психолого-педагогического образования»? Дело в том, что именно такой курс может сыграть системообразующую роль в формировании у студентов целостного видения и понимания:

- движущих сил, общей логики, направленности и перспектив развития всемирного историко-педагогического процесса;
- механизмов, закономерностей и тенденций его развития;
- становления, своеобразия, места и роли различных педагогических традиций в его эволюции, а также особенностей их взаимодействия;
- места и роли конкретных педагогических событий прошлого, отдельных образовательных практик и институтов, педагогических идей, концепций, теорий, систем, персоналий в истории образования и педагогической мысли;
- исторической обусловленности современного состояния теории и истории образования в мире, особенностей российской педагогической культуры.

Кроме того, учебный курс «История образования и педагогической мысли» позволяет вписать педагогические феномены прошлого в конкретно-исторический контекст, объяснить их происхождение и динамику.

Беда в том, что для сколько-нибудь серьезной реализации богатейшего познавательного и эвристического потенциала курса требуется значительное учебное время, а вот его-то как раз в необходимых для этого объемах ожидать и не приходится. Поэтому можно предположить, что стремление разработать некое инвариантное ядро содержательного наполнения курса «История образования и педагогики мысли» — затея либо заведомо нереалистичная.

тичная, либо имеющая своей задачей «причесать всех под один гребень», навязать единую из многих возможных схем ядра.

При этом весьма продуктивной представляется идея разработки вариативного набора ядер содержательного наполнения курса «История образования и педагогической мысли», которые служить не столько некой «всеобщей универсальной рекомендательной основой», сколько отправными точками для самостоятельного проектирования курса. Например, эти ядра могут ориентироваться

- на историю постановки и решения педагогических проблем;
- на анализ позитивных и негативных уроков истории педагогики;
- на генезис основных педагогических понятий и идей;
- на становление важнейших педагогических практик;
- на формирование и развитие базисных педагогических традиций;
- на выявление исторических корней современной ситуации в теории и практике образования;
- на выявления своеобразия отечественных педагогических традиций;
- на понимание тенденций развития историко-педагогического процесса в России и в мире и т. п.

Эти и другие аспекты изучения историко-педагогического наследия можно пытаться совмещать, но при этом следует иметь в виду, что чем больше аспектов в рамках одного курса будет «охвачено», тем более он будет превращаться в некую «обзорную скороговорку», тем меньше в условиях ограниченного времени будет возможно организовать самостоятельный познавательный поиск обучающихся, обеспечивающий не усвоение ими готовых знаний, а продуктивное исследование изучаемого материала.

Первый национальный форум российских историков педагогики — это еще один шаг к организации их сетевого взаимодействия, а тем самым к развитию их профессионального движения в нашей стране.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. В. Уткин

МОИСЕЙ МАТВЕЕВИЧ
РУБИНШТЕЙН

(К 135-летию со дня рождения)

УДК 371.4
ББК 74.03(2)



15 июня 2013 года исполняется 135 лет со дня рождения Моисея Матвеевича Рубинштейна, русского (советского) психолога, педагога и философа, организатора образования. Его творчество обширно и многогранно — работы первых двух десятилетий XX века сделали имя молодого ученого широко известным, о нем заговорили как о наследнике П. Ф. Каптерева, связывая исследование с новизной и основательностью разрабатываемых М. Рубинштейном проблем, несомненной широкой эрудицией автора, его компетенцией в философских, психологических, социальных вопросах.

Ключевые слова: смысл жизни; природа человеческого существования; концепция человека; психологический мир личности.

A. V. Utkin
MOISEY MATVEYEVICH RUBINSTEIN
(on the occasion of his birth centenary)

June the 15th 2013 is the day of the 135 anniversary of Moisey Matveyevich Rubinstein, Russian and Soviet psychologist, pedagogue and philosopher and the founder of education in Russia. The scope of his scientific work is great and multisided — his findings of the first two decades of the XXth century made the name of the young scientist widely known and , he began to be considered the successor of P. F. Kaptere due to the novelty and thoroughness of the problems he focused at, his wide erudition and his competence in philosophical, psychological and social issues.

Key words: the meaning of life; nature of human existence; the concept of man; psychological world of human personality.

К числу ученых, психолого-педагогическое наследие которых до сих пор не оценено в должной мере, относятся М. М. Рубинштейн — создатель многочисленных научных и публицистических трудов, которые внесли значительный вклад в отечественное философское, педагогическое и психологическое знание. Моисей Матвеевич Рубинштейн (15 июня 1878, Москва — 3 апреля 1953, там же) — русский, советский психолог, педагог и философ, организатор, первый ректор Восточно-Сибирского университета (Иркутск 1918—1920 гг.) родился 15 июня 1878 г. в Забайкальской области в купеческой семье лютеранского вероисповедания. Его родители стремились дать детям хорошее образование и по окончании Иркутской губернской гимназии в 1899 г. обеспечили дальнейшее образование сына в Казанском университете, который на рубеже XIX–XX вв. был одним из крупных научно-образовательных центров Российской империи. Хорошее знание немецкого языка позволило М. М. Рубинштейну пройти двухлетнюю стажировку в Берлинском университете, откуда он переехал в г. Фрейбург (земля Баден-Баден), где продолжает обучение на естественно-научном отделении местного университета.

К этому (немецкому) периоду относится увлечение Рубинштейна идеями основателя баденской школы неокантианства Вильгельма Виндельбанда (1848 — 1915). Под влиянием личности философа и его взглядов Рубинштейн переходит на философский факультет Фрейбургского

университета и приступает к подготовке докторской диссертации, центральной проблемой которой выступает смысл жизни и природа человеческого существования. Как отмечает Д. В. Иванов, желая донести до русского читателя воззрения В. Виндельбанда, М.М. Рубинштейн осуществляет перевод ряда его основных трудов: «О свободе воли», «История древней философии», «Немецкие духовные движения XIX в.». Впоследствии В. Виндельбанд был избран почетным членом Российского психологического общества при Императорском Московском университете, и, вероятно, в немалой степени этому способствовали сделанные Рубинштейном переводы, открывшие для широкой научной общественности идеи немецкого философа [З. С. 399–404.].

Молодой ученый получает приглашение на преподавательскую работу в Берлинский, Дрезденский, Гейдельбергский университеты, активно публикует статьи в различных изданиях, в том числе отечественных журналах «Вопросы философии» и «Русская мысль». После возвращения в Россию в 1909 г. М. М. Рубинштейн начинает читать курс лекций по педагогике, истории педагогической психологии на Высших женских курсах В.А. Полторацкой и в том же году издает первую монографию «Идея личности как основа мировоззрения. Критическо-философский очерк». Как отмечает Г. Грузман, показательно здесь не только то, что Рубинштейн впервые заявил о себе на философской стезе, как мыслитель, но и в самое

знаменательное для русской духовной философии время - момент выхода в свет сборника "Вехи" (1909 г.). Своим утверждением, что "...исходным пунктом для философии может и должна быть человеческая личность во всей её полноте", Рубинштейн не только «приобрёл пропуск в специфическую русскую духовную школу, основанную В.С. Соловьёвым, но и добыл себе место среди соавторов сугубо русской философской концепции человека как культа личности». Вслед за этим выходят его работы «К вопросам методологии и гносеологии Декарта», «Мир ценностей как объект философии», «К характеристике современной философии», «Философия и современная жизнь России». Выявляются самые сильные моменты постигающего познания Рубинштейна, - русская духовная философия, и тезис, который исполняет роль мировоззренческой категории, — это "...человек не в виде отвлечённого элемента, который постоянно пытаются вложить в "Я", а живая конкретная личность". Рубинштейн утверждал, что он получил "философию, рождённую из педагогики", но скорее, учёный произвёл педагогику из философии, ибо центральным принципом построения теории педагогики Рубинштейн определяет идею "целостной личности". На базе этого целокупного гоменоида в единый фундамент попадает весь комплекс психологических и педагогических наук, как акция человеческой культуры. [2]

В 1910 г. М. М. Рубинштейн получает приглашение возглавить педагогический факультет на

Московских педагогических курсах К. И. Тихомирова, а с 1912 г. становится приват-доцентом кафедры философии Московского университета, действительным членом Московского психологического общества. Приступив к исполнению обязанностей приват-доцента кафедры философии, Рубинштейн продолжает исследования в области педагогики, общей и педагогической психологии, истории педагогики и образования. Результатом становится подготовка обширного фундаментального труда, выдержавшего впоследствии четыре издания в московских издательствах — «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой», (1913, 1916, 1920, 1927 гг.), вышедшего в издательстве К.Н. Тихомирова в мае 1913 года. Эта работа сделала имя молодого ученого широко известным, о нем заговорили как о наследнике П.Ф. Каптерева, связывая исследование с новизной и основательностью разрабатываемых М. Рубинштейном проблем, несомненной широкой эрудицией автора, его компетенцией в философских, психологических, социальных вопросах, талантливым polemическим стилем изложения, высоким гуманизмом, не поддельным вниманием к личности ребенка, преданностью общечеловеческим ценностям [6].

Усиленно работая над проблемами смысла человеческой жизни, учёный публикует статьи по проблемам теории и психологии воспитания подрастающего поколения российских граждан. В результате М. М. Рубинштейн концентрирует свои взгляды на проблемах педагогики и вопросах психо-

логии и приходит к выводу, что эти отрасли науки недостаточно представлены в плане их проблематики и осмысления. В этот период времени молодой ученый знакомится с известным историком — востоковедом А. Е. Крымским, философом-психологом Г. Г. Шпетом, доктором русской словесности А. С. Орловым, историком А. А. Фортунатовым, редактором журнала «Вопросы философии и психологии» Л. М. Лопатиным и многими другими. С ними М. М. Рубинштейн связывал общий интерес к проблемам человека и человечества [3].

Вслед за философом И. Г. Фихте, М. М. Рубинштейн обосновывает необходимость наблюдения за прогрессом человечества, ядром которого является нравственность и добрая воля. В подтверждение этой мысли он пишет, что в идеале ученые должны быть непременно лучшими людьми, и чем больше отрицательных примеров дает действительность, тем более значимыми становятся личностная гуманистическая ориентация ученого, связь учености с воспитательным воздействием. В обсуждении философских, нравственно-этических, социально-педагогических проблем рождаются тезисы доклада «Жизнь в понимании К. Д. Ушинского» (декабрь 1914 г.), который интересен не только глубиной анализа научного творчества великого педагога, но и постановкой вопроса о понимании жизни вообще и философского мирозерцания в частности. В дореволюционном творческом наследии ученого привлекает внимание работа «История педагогических

идей в ее основных чертах» (1916). В эти годы М. М. Рубинштейн активно участвует в подготовке и проведении первых психолого-педагогических съездов в г. Москве, являясь членом их организационных комитетов, выступает на заседаниях Московского психологического общества.

В послеоктябрьский период признанный ученый-педагог М. М. Рубинштейн активно включается в работу по организации педагогического образования в стране. В 1920 г. ему поручается создание Восточно-Сибирского педагогического университета народного образования, который позднее был объединен с Иркутским университетом и преобразован в педагогический факультет, а в 1923 г. М. М. Рубинштейн переезжает в Москву, где продолжает интенсивно заниматься исследованием психолого-педагогической проблематики. Одна за другой выходят в свет такие его работы, как «Эстетическое воспитание», «Психология, педагогика и гигиена труда», сборники «Методы индивидуального труда», «На путях краеведения» и др.

Научные интересы М. М. Рубинштейна разнообразны — философия, история педагогики, психология личности, педагогическая и возрастная психология, педагогика. Разрабатывая проблемы возрастной и педагогической психологии, ученый исследует особенности мышления, социально-правовые представления, читательские интересы у детей, занимается вопросами общественного и семейного, эстетического и полового воспитания, проблемами содержания и методики

обучения в средней и высшей школе. Вопросы обучения и воспитания связываются с общими философскими определениями их целей, задач, принципов, однако, преобладающий круг интересов Рубинштейна — философия воспитания и образования личности. Эти проблемы рассматриваются им в глобальном контексте миро- и жизнепонимания. Центральная задача главного философского труда (О смысле жизни, ч. 1. Л., 1927; ч. 2. М., 1927) — поиск правдиво-жизненного мировоззрения, способного «осветить действительную жизнь и углубить ее». [1. С. 257].

По сути М. М. Рубинштейн был одним из первых в отечественной психологии, кто выдвинул проблему смысла жизни как основного вектора и определяющего психологического фактора развития психического мира личности. В развитии такого мировоззрения М. М. Рубинштейн отводит важную роль своей концепции «монистического идеал-реализма и творческого антропоцентризма», свободной от трансцендентных моментов. Книга, не вписавшаяся в формат официальной идеологии, подверглась ожесточенной критике, положившей конец публикации философских работ Рубинштейна. Не смотря на это, во всех работах М. М. Рубинштейна центральной проблемой является человек, а в человеке — его способность к творчеству. В понятии цельной личности ученый объединял черты «человека как телесно и духовно индивидуально развитой сильной жизнеспособной социальной культурно-нравственной силы», при этом исключительное внимание уделя-

ется направленности личности.

Пик публикаций М. М. Рубинштейна приходится на 1910-20-е гг., на период, когда ученым была разработана глубокая и многомерная концепция личности, в которой личность представляет собой единство 4 групп свойств: индивида, индивидуальности, члена общества и культуры («О смысле жизни», 1927). В работах разных лет М.М. Рубинштейн анализировал социально нормальные (напр., игра, семья, книги, университет) и аномальные (напр., война) влияния на формирование личности. В личности он, прежде всего, видел продукт культурного развития, а проблема методов воспитания и обучения была для него «вопросом о сохранении культуры и об увеличении ее дальнейших возможностей». Владение философскими, педагогическими, психологическими и социологическими методами позволило ему рассматривать интересовавшие его проблемы интегрированно, одновременно «научно» и «практично», без упрощенчества и авторитарной дидактичности.

Существенным вкладом в педагогическую психологию явились исследования юношеского возраста, в том числе юношеских переживаний, которые М.М. Рубинштейн изучал на основе анализа юношеских дневников и ретроспективных автобиографических записей многих респондентов (1926, 1928). Из анализа психологических особенностей личности и поведения периода юности таких, как стремление к самостоятельности, желание самоопределения, поиск смысла жизни, определение линии своего поведения,

желание иметь друга, получить социальную поддержку и др. он формулирует идею безоценочного принятия. Когда юноша говорит о своей потребности в понимании, последнее означает не «рассудочное» понимание его мыслей и взглядов, а в большей степени потребность в сочувствии, ласке, поддержке, признании того, что данный индивид «переживает в себе нечто, чему надо придать известное значение». (И. А. Мещерякова.) То, что, «объективно» переживания юности не вполне адекватны реальному положению вещей, по его глубокому убеждению, не ослабляет необходимость их научного исследования, а только усиливает.

В 30-е годы М. М. Рубинштейн преподает в МВТУ и МГПИ, в Центральном институте физической культуры. Во время Великой отечественной войны возглавляет кафедру педагогики в Красноярском педагогическом институте, а по возвращению из эвакуации в 1943 г. становится профессором кафедры психологии Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина, где работает до последних дней своей жизни.

Теоретические взгляды и результаты эмпирических исследований М. М. Рубинштейна как представителя эссенциального течения («essentia» — сущность), которое рассматривало смысл жизни как духовно-нравственную проблему, обращалось к анализу глубинных душевных устремлений человека, к исследованию предельных структур человеческого сознания, соотношения различных психологических

качеств и свойств личности, потенциалов ее развития до сих пор не получили достойной оценки. Между тем многие идеи Рубинштейна созвучны принципам гуманистического личностно-ориентированного направления в человекознании, некоторые особенно актуальны в настоящее время (например, его энергичные выступления против тенденции «насаждать в юности и даже детстве трезвость и скороспелую практичность»). Гуманистическая суть педагогической концепции М. М. Рубинштейна состоит в прогрессивном развитии человеческой психики при наличии соответствующих условий и конструктивного удовлетворения потребности в самоутверждении посредством формирования нравственности.

Основные сочинения: Рубинштейн М. М. Идея личности как основа мировоззрения. — М., 1909; Рубинштейн М. М. Очерки педагогической психологии в связи с общей педагогикой. 4-е изд. — М., 1920; Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. 3-е изд. — Иркутск, 1922; Рубинштейн М. М. Проблема «Я», как исходный пункт философии // Сб. трудов профессоров и преподавателей Иркутского ун-та. — Иркутск, 1923. Вып. 5; Рубинштейн М. М. Половое воспитание с точки зрения интересов культуры. — М., 1926; Рубинштейн М. М. О смысле жизни. Ч. 1. — Л., 1927; Ч. 2. Философия человека. — Л., 1927; Рубинштейн М. М. Социализм и индивидуализм: Критически-философский очерк. — М., 1909; Рубинштейн М. М.

Семейное или общественное воспитание? — М., 1916; 2-е изд. — М., 1918; Рубинштейн М.М. Платон — учитель. — Иркутск, 1920;

Рубинштейн М.М. Юность: По дневникам и автобиографическим записям. — М., 1928 и др.

Список литературы

1. Алешин, А. И. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. / А. И. Алешин ; Под редакцией В. С. Стёпина. — М. : Мысль. — 2001. — Т. 3. — 536 с.

2. Грузман, Г. М. М. Рубинштейн [Электронный ресурс] / Г. Грузман. — Режим доступа: http://lit.lib.ru/g/gruzman_g/rubinstein.shtml

3. Иванов, Д. В. М. М. Рубинштейн: штрихи к портрету и основным психологическим идеям / Д. В. Иванов // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Матер. междунар. конф. по истории психологии «IV московские встречи», 26—29 июня 2006 г / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. — М.: Институт психологии РАН, 2006. — 498 с.

4. Иванов, Д. В. Становление педагогической концепции М.М.Рубинштейна в первой четверти XX в. : Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Д. В. Рубинштейн. — Иркутск, 1999. — 186 с. — режим доступа: <http://www.disscat.com/content/stanovlenie-pedagogicheskoi-kontseptsii-m-m-rubinshteina-v-pervoi-chetverti-khkh-v-ixzz2WTuoR3uF>

5. Рубинштейн, М. М. Проблема учителя : Учеб. пособие / М. М. Рубинштейн ; под ред. В. А. Сластёнина — М. : Академия. — 2004. — 176 с.

6. Человек. Культура. Общество: Век образования. 1912 год. М. М. Рубинштейн [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://biblio.narod.ru/gymal/vek/vek12/1912-l.htm>



М. М. Рубинштейн

История ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ЕЕ ОСНОВНЫХ ЧЕРТАХ

Обращение к истории педагогических идей диктуется всякому, кто интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения, не только необходимостью знать то, что было раньше, — необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше. Нам жизненно необходимо освободиться от предрассудка, что позади нас в прошлом только отжившее, умершее, то, что было и исчезло бесследно. Многие подходят к истории с мыслью, что там они встретят только описание событий, покрывшихся толстым, слоем исторической пыли, похоронившей когда-то кипевшую жизнь, что на них повеет из прошлого атмосферой могильного склепа. На самом же деле история, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом. **История учит** — вот та основная мысль, с которой следует подходить к ней и которую мы стремимся провести в нашем изложении. Из нее мы узнаем не только то, что было, но также получаем некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас

жизнь в настоящем и что нужно для будущего. То, что **МЫ** называем прошлым, настоящим и будущим, это все крайне условные подразделения. В действительном потоке исторической жизни нет, в сущности, нигде резкой общей грани, где можно было бы сказать: вот здесь умерло старое, здесь народилось новое время и отсюда начинается новая жизнь.

На самом деле зародыши нового появляются часто тогда, когда старое еще находится в полном расцвете, на вершине своей исторической мощи; еле заметная искра нового, питаемая своей жизнеспособностью и окружающими старыми условиями, понемногу разгорается все больше, часто на протяжении многих веков. Когда на поле жизни окончательно начинает брать перевес новое, старое далеко еще не умерло и не устранилось от влияния, и часто очень значительного — на текущую жизнь. Отголоски его еще долгие годы слышатся в настоящем и даже доносятся до более или менее отдаленного будущего. Вместе с тем легко понять, что то, что мы называем настоящим, также сплетается из того,

* Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах : Издание второе. Иркутск, 1922. 310 с.

что было, и того, что будет, чего мы ждем, — это слиток из прошлого и будущего: стоит нам остаться в прошлом без наследства, которое мы могли бы ценить, и в особенности стоит нам утратить будущее, утратить то, на что можно надеяться, чего желать и к чему стремиться, как настоящее обрастает в мертвую точку, лишенную всякого содержания и смысла.

Таким образом, то, что было, и то, что будет, неразрывно связаны с тем, что есть, и, вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далеким, часто очень далеким прошлым, и тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы и т. д. Иначе он неминуемо впадет в ложь неисторичности; он будет решать вопрос с ложною мыслью, что его рассудочные выкладки одни ложатся на чашки весов, а затем в действительности обнаружится, что на сцену немедленно выступают неучтенные им исторические силы и направят ход событий по совсем иной колее, чем он предполагал. Как часто мы разумом приходим к известным выводам, но итог наших действий далеко не совпадает с ними. Невольно вспоминаются слова Г. Лебона из его «Психологии народов»: «Судьбой народа в гораздо большей степени руководят умершие поколения, чем живущие... Столетия за сто-

летиями они творили идеи и чувства и, следовательно, все побудительные причины нашего поведения. Умершие поколения передают нам не только физическую организацию, они внушают нам также свои мысли... Мы несем тяжесть их ошибок, мы получаем награду за их добродетели» (Лебон Г. Психология народов и масс. СПб. : Изд. В.В. Павленкова, 1896).

Это преувеличение, но в нем кроется глубокая правда. За нами тянется большой исторический хвост традиций и фактов, как огромная реальная сила, принимающая самое непосредственное участие в решении вопросов современности. Это решение в действительности дается не только нашим сознательным усилием, но в еще большей степени, на чашки весов ложится огромный удельный вес того, что создалось исторически. **Прошлое** вне всякого сомнения **обязывает** и его игнорировать нельзя.

Такое положение истории приводит нас к выводу, что за нею должна быть последовательно признана огромная роль большого оздоровляющего фактора: она является хорошим противоядием против немотивированного легкомысленного новаторства и, с другой стороны, против нежизненного консерватизма. Эта оздоровляющая роль истории должна быть особенно ценна в наше переходное время, когда новое и старое ведут в педагогике горячую борьбу друг с другом. В этой атмосфере старое усиленно использует свое положение, освященное традициями, и будет всячески задерживать живые педагогические стремления идти вровень с продвигающейся впе-

ред жизнью. Утрата соприкосновения с живой действительностью опасна везде, она особенно опасна в области педагогики, этой истинной служанки жизни. Но соприкосновение с жизнью может быть утрачено и на почве новаторства, когда последнее исходит из отрешенной от жизни, абсолютно отвлеченно построенной цели; над всем становится губительный наивный принцип, что все новое хорошо, все старое тем самым осуждено на изгнание, и в результате получают безнадежные попытки направить русло жизни в свою сторону, в результате — крах и разочарование многих и многих педагогических чаяний и тяжелая оплата их массой неприспособленных человеческих жизней.

История учит. Но нам скажут: ведь, она не повторяется; что было, то уже не вернется, и старые решения утрачивают всякую силу в новых условиях. История не повторяется, но помимо того, на что мы указали раньше и что уже одно оправдывает интерес к истории и рисует нам ее с глубоко поучительной стороны, мы должны вспомнить, что неповторяемость событий нисколько не уничтожает их поучительности; пережив и осмыслив их, учтя исторические ошибки, как и спасительные правильные шаги, мы делаем отсюда свои выводы, свободные от данного момента и событий, приложимые к другим эпохам и условиям; мы, как и везде, получаем возможность умозаключать по аналогии.

Человек отличается от животного именно тем, что он не дрессируется, как животное, которое научается разбираться с данными конкретными

условиями и совершенно теряется при малейшем их видоизменении, но он учится и научается в более широком смысле слова: он на изучении данных условий приобретает умение приравниваться и к иным условиям, хоть сколько-нибудь аналогичным данным. Так нас учит и история, если мы умеем вдумчиво прислушаться к ее голосу и к ее выводам.

Обращаясь к истории педагогических идей с такими ожиданиями, мы этим самым намечаем границы той сферы, которая должна быть рассмотрена нами. Эти границы намечаются, кроме того, понятием педагогики. Под педагогикой мы понимаем учение о целях и средствах воспитания и обучения человека. Это определение требует от нас, чтобы мы сознали широкую связь задач педагогики с задачами жизни, с широкими общественными и духовными течениями. Эта связь должна особенно рельефно выделиться в истории педагогики; она должна показать нам, что смена определенных педагогических взглядов и роста известных идей совершается не только по воле сменяющихся отдельных творческих личностей, но что огромную роль в этих сменах играют сложные общественные, политические и экономические условия. Как история вообще, так и история педагогических идей, в частности должны рассматриваться, как своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого,—итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободных человеческой воли, стремлений и помыслов. Вот по-

чему историю педагогики необходимо освещать, где возможно, наряду с изложением теорий, созданных отдельными личностями, указаниями и на соответствующие сложные объективные условия. Только приняв во внимание не только творческую силу авторов отдельных педагогических течений, но и широкие общественно-социальные условия, мы можем понять, как возникла современная педагогика, чем и как обоснованы ее задачи и в каком направлении мы должны искать их решения.

Таким образом, мы в истории возьмем прямое направление на современность, на ее жгучие интересы. От угрожающей нам в этом случае некоторой односторонности нас должна оградить сама история. Наша история педагогических идей не совпадает с историей педагогики. Мы не только не будем стремиться к тому, чтобы охватить все наше педагогическое прошлое, — это и вообще совершенно невыполнимая задача, — но мы сознательно ограничим свою задачу обзором тех идейных итогов, которые лежат, в основном русле развития педагогики. Только при установлении направления на современность, только в отношении настоящего времени есть прошлое. Безотносительно нельзя говорить о том, что **было**: вопрос о том, что было, навевается тем, что есть. Если мы откажемся от этой мысли, то мы безнадежно потеряемся в безбрежном океане всяких событий, оставшихся позади человечества.

Среди них найдется бесконечное множество фактов, ничтожных, обычных, безразличных для истории

данного вопроса. Единственная возможность отыскать исторически значительные элементы повелительно диктует взяться за отбор фактов и идей в этом прошлом на основе определенного основного критерия. Вот таким критерием отбора для нас и должна служить связь с жизнью и широкими общественно-социальными условиями и направление на современность, на которые мы указали раньше. Наше право на это и даже обязанность идти этим путем обосновывается тем, что как воспитание, так и обучение мыслимы только на почве общества. Даже при индивидуальном воспитании должно существовать по меньшей мере сообщество учителя и ученика. Многое и многое в нашем прошлом принадлежало своей эпохе и ушло со сцены вместе со своим временем и его преходящими условиями. Но когда отпало временное, преходящее, тогда обнаруживаются настоящие исторические элементы, способные войти в непреходящий инвентарь истории и оказавшие определенное влияние на рост педагогических идей и теорий. Их-то, главным образом, и должна выявить в кратких общих чертах наша история педагогических идей.

Такими элементами большею частью оказываются общие педагогические идеи, так как отдельные средства и меры, к которым прибегала данная эпоха в воспитании и обучении, в большинстве случаев оказываются настолько тесно сросшимися со своим временем, что они исчезают вместе с ним. Во всяком случае, широкий обзор их — дело истории педагогики; в истории же педагогических идей мы

этого вопроса будем касаться только постольку, поскольку это необходимо для выявления общего идейного содержания истории воспитания и обучения.

В истории утвердилось подразделение ее на древний период, средние века и новое время, причем границы между ними намечаются условными событиями: падение Западно-Римской империи (476 г.) обозначает конец древнего времени и начало средних веков, открытие Америки (1492 г.) принято считать за начало нового времени. Мы уже раньше указали, как условно надо понимать все такие подразделения, как две идущие друг за другом эпохи переплетаются друг с другом, и в новом времени еще долгое время живут отголоски старого. Переход от одной эпохи к другой совершается на протяжении иногда целых веков.

Так было с древним временем, для которого год падения Западно-Римской империи был скорее только внешней условной границей. Наиболее же крупным фактом, — хотя и не исключительным, не единственным, — было появление и распространение христианства. Такой же переходный период лежит между средними веками и новым временем: это, так называемая, эпоха Возрождения. Истоки этой эпохи надо искать также в глубине средних веков; она близка не только новому времени, но в ранний свой период во многом и многом дышит средневековьем. Открытие Америки внешне дополнило то, что задолго совершалось и подготавливалось в умах и сердцах людей во вторую по-

ловину средних веков и в различных условиях их жизни. С педагогической точки зрения было бы целесообразно отметить период Руссо и Песталоцци, совпавший с эпохой французской революции (конец 18-го, начало 19-го века), как своего рода рубеж между новой и новейшей педагогикой. Но и здесь было бы ошибкой резко отделять их друг от друга. Как Руссо, так и Песталоцци оба лежат на непрерывном течении основного русла развития истории педагогических идей. Все эти подразделения с их условным характером должны яснее обрисоваться в самом изложении нашей темы.

Где начинается история педагогических идей? В общей истории педагогики постоянно делаются попытки видеть начало ее в мире животных. С такого обзора начинает свою книгу, например, Ш. Летурно, часто дающий, кстати сказать, мало вероятные сообщения из жизни животных. Нет сомнений, что у целого ряда представителей животного царства мы встречаем часто не только заботливую охрану своих детенышей, но родители — большую частью самка — стремятся привить им некоторые необходимые для данных животных приемы борьбы за существование, — прежде всего, конечно, приемы самозащиты и добывания пищи. Эти факты знакомы нам отчасти уже из жизни наших домашних животных: так, кошка учит котят ловить мышей, ласточки понуждают своих подросших птенчиков решиться самостоятельно попробовать силу своих крылышек и т. д. Но эти ссылки, как они ни интересны сами по себе, с исторической точки зрения

не оправдываются в области истории педагогики. В наше время, правда, нельзя уже отрицать того, что и у животных есть своя элементарная психическая жизнь, но там нет элемента самосознания, вся жизнь протекает в формах, неподвижно установленных природой.

В их жизни, как и в их воспитании, нет основного элемента, который давал бы право включить их жизнь и их воздействие на своих детенышей в историю: у них нет накопления и **развития** в широком смысле от поколения к поколению. Медведица, или какая-нибудь порода гаги, о которой говорит Летурно, десяток тысяч лет тому назад поступала, руководясь природным инстинктом, точно так же, как она вскармливает своих детенышей теперь и будет выращивать их десять тысяч лет спустя. Только свег человеческого духа озаряет путь его жизни настолько далеко, что он сдвигается с места и вступает на путь исторического развития. Тем менее оснований у нас включать то вскармливание, с которым мы встречаемся у животных, в историю педагогических **идей**.

Но вдумываясь глубже в смысл понятия истории и неразрывно связанного с ней понятия развития, мы должны пойти дальше. И в прошедшем, и в настоящем нам встречаются народы, которые вышли уже из периода животного состояния и прибегают к некоторым приемам воспитания своих детей, но и они остаются в стороне от истории педагогических идей, как о них не упоминает и политическая история: они живут от поколения к поколению, из века в век, повторяя

путь, по которому шли их отцы и деды, не внося ничего нового в общую сокровищницу человечества, не оказывая никакого влияния на общий ход развития человечества, пока их, наконец, какая-нибудь мощная сила не вовлечет в общий водоворот истории.

Только через такое соприкосновение с руслом развития, принимая воздействия и воздействуя с своей стороны, связывая свою судьбу с движением, народ становится историческим. Та же картина перед нами и в педагогике. Эскимосы, самоеды, папуасы и т. п. народы существуют, может быть, очень давно, но мы в праве в общем очерке истории педагогических идей пройти мимо них, потому что они применяют к своим детям не ясно осознанные меры воспитания, а отдельные отрывочные приемы, выработанные самой примитивной жизнью и освященные обычаем. Личность здесь не играет никакой роли: сама она явилась продуктом созданных обычаями средств воспитания и в неизменной форме передает их следующим поколениям.

Больше оснований уделить внимание, как первоначальному этапу, жизни тех народов Востока, судьба которых тесно связана с общим развитием человечества и на которые нам указывает общая история. Мы подразумеваем в данном случае египтян, ассирийцев, вавилонян, финикийцев, евреев и т. д., тем более, что мы встречаем там целый ряд очень ценных и поучительных данных. Но и здесь мы сократим наш путь, стремясь дать только общий обзор истории основных педагогических идей. Так наиболее важный

этап основной колен непрерывного развития начинается насколько позволяют судить об этом современные исторические знания, только там, где следует вообще видеть настоящую колыбель всей нашей культуры, а именно в Греции. Мы добавим к этому: все заставляет нас предполагать, что как вообще, так и в частности в истории педагогики греческий мир не является последним этапом на пути нашего

углубления в прошлое время, и исторической науке остается еще очень много сделать в этом отношении. Но для истории идей бесспорную отправную точку мы находим только здесь, потому что до греков мы встречаем мало теоретически осознанного материала, специально обработанного в педагогических интересах, — материала, который подошел бы под понятие идей.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

С. В. Бобрышов



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ПОЛЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 30/37
ББК 74.03(0)

В статье представлен раздел монографии автора «Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория», в которой рассматриваются основные принципы построения методологических подходов и методологических средств в историко-педагогическом исследовании.

Ключевые слова: история педагогики; методологический подход; генезис педагогического феномена; педагогическое и историко-педагогическое знание.

S. V. Bobryshev

THE HISTORY OF PEDAGOGY AS THE FIELD OF METHODOLOGICAL DETERMINANTS OF HISTORICO-PEDAGOGICAL RESEARCH

The article presents a section of the monographic work of the author under the title “Historico-Pedagogical Research of the Development of Pedagogical Knowledge: Methodology and Theory” in which main principles of constructing methodological approaches and methodological means in the history of historic-pedagogical research are highlighted.

Key words: history of pedagogy; methodological approach; genesis of pedagogical phenomenon; pedagogical and historic-pedagogical knowledge.

Исследовательская практика показывает, что определение перечня, разработка содержания и специальных задач методологических подходов в историко-педагогическом исследовании выступает многоаспектной проблемой, решение которой связано, во-первых, с преодолением ряда объективных трудностей в научном осмыслении истории педагогики как системного объекта, а во-вторых, с адекватным современной методологии пониманием и определением самого феномена «методологический подход».

Среди основных трудностей, носящих общеметодологический характер, следует назвать элементаризм в понимании сущности и особенностей педагогического знания именно как гуманитарного знания; бытующая узость в понимании сути и научного статуса истории педагогики; смешение и зауживание смысловых, содержательных, функциональных планов в понимании истории педагогики как науки и как исторической практики; сложность в определении метациели и задач научного историко-педагогического исследования и др. Преодоление данных трудностей предполагает обращение к различным ракурсам дисциплинарного анализа истории педагогики, в частности, в проекциях по осям наука — практика, наука — общество, наука — научное сообщество. Среди основных ракурсов:

— *корреляционный*, уточняющий научный статус истории педагогики, а также ее дисциплинарную специфику, круг необходимых и достаточных взаимосвязей с другими сопредельными областями социального и исторического знания;

— *временной*, определяющий временные границы педагогического континуума, представленного диалектическим единством, с одной стороны, прошлого, настоящего и будущего, а с другой — свершившегося, зарождающегося и прогнозируемого, подлежащего непосредственной научной рефлексии со стороны истории педагогики;

— *содержательный*, задачей которого являются ответы на вопросы, что такое историко-педагогическое знание именно как знание, а также о чем дает (должна дать) знание рассматриваемая наука, т. е. что она должна выявить, открыть, подтвердить, показать и т. д.;

— *функциональный*, устанавливающий предназначение знания историко-педагогического прошлого.

История педагогики часто воспринимается всего лишь как элемент, часть педагогики, просто вместилище всего того, что уже «было». Но статус истории педагогики определяется не просто тем, что она сохраняет для потомков совокупность значимых фактов о воспитательной и образовательной практике, не просто тем, что выступает в качестве отрасли соответствующей науки, упорядочивая педагогические мысли, идеи, концепции и теории, а во многом тем, что *она*, с одной стороны, *предстает историей самой науки педагогики* в системе ее разнообразных внутринаучных и межнаучных связей, а с другой — *содержит в себе, непрерывно наращивает фундамент ее будущего*. Поэтому, учитывая постоянное изменение и развитие знания, можно говорить о

том, что любые научные концепции, теории и гипотезы в педагогике, с исторической точки зрения, бесспорно, выступают как свершившиеся, состоявшиеся элементы познавательного процесса, являются важным итогом предшествующего познания, но в то же время представляют собой лишь базис последующего развития [10. С. 232].

Спецификой истории педагогики является и то, что она *не может быть вырвана из контекста становления и развития общесоциального знания*, поскольку «изучает коллективную работу поколений — практическую и теоретическую, — шаг за шагом проникающую в сущность воспитывающих влияний» [1. С. 14]. Соответственно, для решения собственных исследовательских задач история педагогики широко обращается к знаниям, которые традиционно добываются и обобщаются гражданской историей и историей детства, этнографией и религиоведением, культурной и социальной антропологией, политологией, фольклористикой и другими науками. Учитывая данные моменты, Г. Б. Корнетов замечает, что при внимательном рассмотрении история педагогики оказывается наукой и исторической (ибо рассматривает педагогические феномены прошлого в процессе их генезиса и эволюции), и культурологической (ибо рассматривает их в контексте функционирования и развития человеческой культуры), и социологической (ибо рассматривает их в контексте исторической динамики общественных институтов, социальных структур и отношений), и антропологической (ибо рассматривает их в контек-

сте взросления и развития человека в различных исторических условиях), и т. п. [7. С. 22]. Это дает ей возможность использовать весь науковедческий и исследовательский опыт и потенциал данных наук, но и требует дополнительного исследовательского внимания и научной тактичности, чтобы, во-первых, не вторгаться на их «суверенную территорию», т. е. оставаться в рамках своего предмета, а во-вторых, не раствориться в знаниях этих наук, не стать всеобобщающей и всеинтерпретирующей научной дисциплиной, ибо на определенном этапе может сложиться иллюзорное впечатление, что все вокруг — это сплошная педагогика (что в определенном смысле и произошло, в частности, с «Историей педагогики» К. Шмидта (1860—1862 гг.)).

Далее, история любой науки *объективно является прежде всего фрагментом науки, а уж потом — историей*. В философии науки давно утвердилось положение, что историко-научную деятельность неправильно понимать лишь как деятельность архивную, ограниченную поиском, обработкой, систематизацией, анализом фактов, относящихся лишь к прошлому науки. Данная деятельность распространяется на весь временной и пространственный континуум науки, в ее поле зрения находится весь круг проблем и вопросов, определяющих, в том числе, современное и завтрашнее состояние педагогической теории и практики. В этом плане еще Х.-Г. Гадамер указывал, что отличительная особенность собственно исторического опыта состоит в том, что мы находимся внутри происходящего, не зная,

что с нами случается, и, лишь оглядываясь назад, понимаем, что случилось [3. С. 205]. Хотя, справедливости ради, надо отметить, что среди методологов истории педагогики нет абсолютного единодушия в этом вопросе. Так, по мнению А. В. Овчинникова, изучать историю во взаимосвязи с современностью «не вполне корректно, ибо такой подход размывает саму суть исторического поиска, главная задача которого отнюдь не связана с проецированием фактов и событий прошлого на современное состояние народного образования» [11. С. 66]. Но все же первая позиция, обоснованная еще классической отечественной исторической наукой, в основе которой утверждение важности и необходимости межвременных связей науки, представляется предпочтительной. В контексте данной позиции отметим тезис З. И. Равкина о том, что, с одной стороны, «именно современность открывает взору историка перспективу во всей ее глубине», а с другой — что призвание истории педагогики открывается в том, чтобы, «углубляясь в познание прошлого, в давний мировой и отечественный опыт развития типов школ, систем образования, педагогической практики, их научного обоснования, попытаться ответить на вечный вопрос: камо грядеши, куда идешь?» [13. С. 90].

Такая постановка вопроса позволяет вести глубинные по замыслу и широкомасштабные по реализации исследовательские проекты. В качестве примера можно привести исследование, осуществленное в середине 90-х гг. прошлого века под руководством

В. И. Додонова, С. Ф. Егорова и З. И. Равкина по проблеме историко-педагогических оснований стратегии развития отечественного образования. Характерно, что процесс решения данной проблемы вызвал к жизни целый каскад методологических исследований каскад проблем и вопросов. Среди выделенных для первоочередного прояснения и углубленной трактовки, были названы, в частности, следующие: какова специфика историко-педагогических исследований, сориентированных на главные направления стратегии развития современного отечественного образования? В то же время есть ли, должна ли быть специфика у таких исследований, или же они могут не отличаться каким-то качественным своеобразием от историко-педагогических исследований, в задачном плане не связанных с современностью? В каких логико-структурных формах возможен и целесообразен «выход на современность», и в какой мере он детерминирован темой исследования? При каких условиях связь с современностью сохранит научную самодостаточность исследования и обеспечит его эффективность в плане практического решения избранной проблемы? Выполнение каких требований может предотвратить возможную трансформацию процесса актуализации исследования, построенного на вопросах современной стратегии образования, в модернизацию рассматриваемых историко-педагогических явлений или же не допустить их использования в качестве материала чисто иллюстративного характера? Насколько правомерны и какими могут быть практические

рекомендации из проведенного историко-педагогического исследования, направленные на совершенствование и углубление определенного аспекта стратегии современного образования? И др. [14. С. 4].

Актуальными, тесно взаимосвязанными с вышеназванными продолжают сегодня оставаться и такие кардинальные вопросы: каковы же временные границы пространства истории педагогики? Существует ли временная грань, за пределами которой педагогический материал не должен входить в ее предмет, когда он для нее еще научно не актуален? Другими словами, то, что происходит в обучении и воспитании сегодня, в настоящий момент, или предвидение того, что будет в школе завтра, может ли (должно ли) рассматриваться историками педагогики?

Отвечая на данные вопросы, уточним вначале, где заканчивается прошлое и начинается настоящее. Не вдаваясь в философские рассуждения, зафиксируем следующий тезис, принятый современной методологией: результаты процесса развития изучаемого объекта выступают перед исследователем, прежде всего, в форме настоящего, которое «вбирает в себя прошлое в «сжатом виде»» (В. П. Кохановский), и поэтому именно настоящее является исходным пунктом всякого исторического рассмотрения [9. С. 219].

Историко-научная деятельность по своей сути имеет выраженный ретроспективный характер: историк изучает прошлое, оценивает его в настоящем, многогранно соотносит с настоящим и на этой ос-

нове прогнозирует будущее. «То, что мы называем настоящим, — подчеркивает Б. М. Бим-Бад, — сплетено из того, что было (наследия), и из того, что будет (зародышей, желаемого, ныне существующих тенденций)» [1. С. 12]. Следовательно, история педагогики объективно существует в интервременной (фактологической и мыслительной, научной и практической, объективной и субъективной) реальности, порождает эту специфическую реальность, воедино связывающую процессы интерпретации прошлого и предвидения будущего, что позволяет найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направление их разрешения.

Следующий нюанс, подчеркивающий прогностическую значимость межвременного характера истории педагогики, ориентирует на то, что история любой науки, составляя ее непреложную часть, представляет сегмент, образованный как знанием о поэтапном и поэлементном прорастании, развитии, дифференциации, системном оформлении так называемого «твердого ядра науки» [12], определяемого ею как истинный, активный научный базис, так и массивом вытесненного за пределы науки необоснованного, непонятого или морально устаревшего знания. Но и во втором фонде — неистинного, устаревшего знания — необходимо видеть непреходящую значимость. Социальная практика показывает, что он выступает неуываемым заказником идей, ибо, учитывая цикличность истории, нечто, уже в том или ином виде реализованное или даже не реализованное в

прошлом, может успешно реактивироваться и реализоваться в будущем.

Таким образом, *прошлое, настоящее и будущее в разных аспектах своей целостности и составляют основу изучения истории науки*. В гносеологии отмечается, что важнейшим моментом в понимании истории науки и практики как взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего выступает то, что настоящее представляет собой реализованные возможности прошлого и содержит определенный потенциал и тенденции, которые становятся реальностью в будущем. С другой стороны, прошлое можно рассматривать как ряд нереализованных возможностей, с позиций того, что могло произойти, но стало небытием. И изучение неосуществленного является благоприятной почвой для прогнозов будущего [5. С. 72]. Стоит иметь в виду и то, что далеко не все вопросы, поставленные предшествующим развитием педагогики, могут быть решены сегодня. Это резервный капитал и потенциал завтрашнего дня науки, ибо история вопросов, их постановки и попыток решения так же важна, как и история ответов на вопросы, как и история заблуждений, а также практикой подтвержденных ошибок. Очевидно, что без опоры на этот гигантский опыт нельзя не только правильно разрешить, но даже и поставить эти вопросы, поставить их творчески [1. С. 13].

В то же время заметим, что реализация в исследовании временных связей, корреляция прошлого и современности требует применения методологически обоснованных логи-

ко-структурных форм и соблюдения определенных правил. В частности, наиболее распространенными и, вместе с тем, наименее продуктивными в научном отношении являются такие «выходы на современность», которые реализуются в форме прямой аналогии фактов, явлений, событий, обстоятельств в рамках рассматриваемого периода историко-педагогического процесса с подобными им фактами, явлениями и условиями, фиксируемыми на современном этапе его развития, что якобы должно напрямую подтвердить межвременную актуальность современных проблем образования и их укорененность в истории. Такой же несколько упрощенный характер связи с современностью носит использование историко-педагогических фактов, явлений, тех или иных примеров в качестве наглядных иллюстраций, подтверждающих важность и значимость современных тенденций в образовании и воспитании или же, наоборот, отвергающих их актуальность и перспективность с точки зрения доказанной всемирным или отечественным историческим опытом недостаточности заключенного в них потенциала.

Более продуктивными и эффективными, хотя одновременно и более сложными по исполнению, признаются такие взаимосвязи времен, которые содержатся в самом подтексте историко-педагогических явлений, в их смысловой, сущностно-содержательной, технологической сторонах с позиций стратегических задач и проблем развития современного отечественного или мирового процесса образования. Еще более действенной

формой «выхода на современность» является применение метода решения анализируемого вопроса, предполагающего формирование определенных выводов прогностического характера о возможных или вероятных тенденциях развития образования и воспитания или отдельных их направлений на основе аналитического обобщения конкретных историко-педагогических явлений, близких по своему смыслу и значению тому или иному актуальному событию в сфере современного образования и воспитания. При этом важно учитывать, во-первых, специфику историко-педагогического контекста времени, в условиях которого развивалось подвергаемое анализу событие или явление прошлого (политические, правовые, экономические, религиозные, идеологические и др. детерминанты), а также своеобразие того контекста исторического этапа, в котором развивается современное образование в целом или какой-то конкретный его аспект, а во-вторых, специфику ментальных проявлений, особенности духовного опыта и уровень развития ориентированных на человека (антропологических) наук, порождающих парадигмальные ниши в педагогической науке и практике образования в рамках двух сравниваемых действительностей — прошлого и настоящего [14. С. 8—9].

Выше неоднократно фигурировали термины «педагогическое знание» и «историко-педагогическое знание». Несмотря на свою общеупотребительность, их суть и содержание в науке являются недостаточно проработанными, что во многом является следствием

понятийной «затемненности» первичного термина — «знание». Как ни парадоксально, знание в своих смысло-содержательных значениях имеет ярко выраженный инвариантный характер, крайне неустойчивый терминологический статус [4. С. 7—10].

В качестве центральных моментов, составляющих базовое содержание категории «знание» и одновременно позволяющих понять механизмы и принципы его порождения, существования и модификации, определяющих закономерности его «судьбы», могут быть названы следующие диспозиции, основывающиеся на описании качеств и свойств знания, выявленных В. И. Гинецинским [4. С. 18—29]:

— знание есть и результат, относительно завершённый продукт познания (сведения о чем-то; раскрытие сути, строения чего-то и его описание и т. д.), и сам процесс познания, так как познание есть бесконечный процесс получения (порождения) знания, приближения к истине, к сущности познаваемого объекта. Соответственно, знание выступает и единством абсолютного и относительного;

— формой и способом существования знания является сознание. Но при этом знание есть лишь компонент сознания. Значительная его доля может существовать и в не осознаваемой самим субъектом форме. Т. е. знание есть единство континуального и дискретного;

— знание опосредованно, по крайней мере, в двух отношениях: оно всегда существует в нерасторжимом единстве с сознанием, которое оно конституирует, и с объектом, которое

оно репрезентирует в сознании;

— знание есть единство индивидуального и социального, так как представляет собой способ воспроизведения в сознании познающего сущности и значений познаваемого объекта. Сами же познавательные способности субъекта формируются через усвоение содержания именно общественного сознания, постоянно обогащающегося, в свою очередь, за счет вклада индивидуальных сознаний;

— знание есть единство объективного и субъективного, так как оно по своей сути, по своим порождающим механизмам, по своим функциям существует как общее (инвариант) определенного многообразия форм и уровней отражения предметного многообразия в сознании каждого индивидуального познающего субъекта;

— знание есть единство чувственного и рационального. Любое знание, сколь бы абстрактно и объективно оно ни было, во-первых, всегда есть продукт деятельности и, следовательно, имеет личностные отношенческие маркеры, образующиеся в процессе порождающих знание раздумий субъекта, принятия или неприятия им тех или иных его элементов, соотнесения знания со своим индивидуальным опытом, а во-вторых, оно воплощается в языке. Т. е. знание обретает чувственно идентифицируемую и воспринимаемую форму, отличающую его от каких бы то ни было других знаний;

— поскольку сущность предметного многообразия, будучи отраженной в сознании познающего субъекта, приобретает тем самым способность существовать вне этого многообразия,

но при этом еще неотторжима от нейрофизиологического субстрата познающего субъекта и форм проявления его активности, знание тем самым есть единство отраженной сущности и отражающего субстрата;

— знание неизбежно связано со средствами означения, через которые оно обретает форму своего существования в качестве единичного, локализованного в пространстве и времени предмета. Таким образом, знание есть единство общего и единичного;

— знание, будучи единством сущности, объективно существующего предметного многообразия и многообразия субъективных форм ее отражения, может вместе с тем вырабатываться на основе ограниченного объема чувственного опыта и в отношении тех объектов, которые никогда не были вовлечены в орбиту чувственного опыта, что означает, что знание есть единство конечного и бесконечного.

Педагогическое знание определяется как знание, порождаемое и функционирующее в сфере воспитания, представленной единством специфических видов практической и теоретической деятельности, ориентированных на раскрытие и целенаправленное использование механизмов развития и формирования человека [4. С. 4–5]. На практике педагогическое знание чаще всего представлено такими наиболее известными его комплексными формами, как идеи, концепции, теории. Однако отметим, что предметом исследования должны быть не только конечные формы знания (учитывая объективную динамику науки, вряд ли какую-то форму знания можно оп-

ределить как конечную, корректнее вести речь о знании, данном нам на сегодня), но и его промежуточные состояния. Кроме того, реальный континуум научного педагогического знания представлен несколькими системами его форм. В частности, всю совокупность форм педагогического знания можно представить, как минимум, двумя большими классами:

- с точки зрения его структурно-логического соответствия той или иной форме знания (онтологическому образу) как формальному элементу научного и бытийного континуума языка, представленному идеями, понятиями, концепциями, теориями и др.;

- с точки зрения сущностно-содержательного отражения в нем фактов и достижений педагогической теории и практики (когнитивный образ), а также задач, стоящих перед педагогическим знанием.

В рамках второго названного нами класса педагогическое знание, по В. И. Гинецинскому, существует в двух базовых дидактических формах — имплицитной и эксплицитной. Имплицитная форма — это педагогическое знание в его сращенности с конкретно-предметным содержанием, т. е. это особым образом преобразованное, трансформированное знание об определенной сфере действительности (знание математическое, физическое, химическое и т. д.), конфигурированное и адаптированное к целям и условиям обучения. Это знание, составляющее содержание предметного обучения. Эксплицитная же форма — это форма знания, «освобожденная» от предметного содер-

жания. Основными ее компонентами выступают педагогическая аксиология (знание о целях и ценностях воспитательной деятельности), педагогическая антропология (знание о человеке как объекте педагогического воздействия), педагогическая социология (знание о социальных условиях и механизмах осуществления воспитания), педагогическая технология (знание о педагогической деятельности, осуществляемой с помощью определенных средств) и педагогическая культурология (знание о той части накопленной в обществе культуры, которая воспроизводится в условиях воспитания и представляет собой средство формирования человека как культурного индивида, субъекта, личности и индивидуальности) [4. С. 51].

Важной чертой педагогического знания как когнитивного образа сущности некоторого множества объектов педагогической действительности является то, что в условиях педагогической деятельности оно выступает в функции интенционального предмета, насыщаясь установками, характеризующими профессионально-педагогическую позицию, уровень профессионально-педагогического мышления. В силу этого знание непрерывно трансформируется в зависимости от ориентации/переориентации педагога на определенные условия, возможности, уровень познавательной деятельности, которые он должен обеспечить, а также в зависимости от элементов, конституирующих знание [4. С. 14]. Учитывая своеобразие педагогического знания как знания об идеальных объектах, отметим и та-

кую его особенность, как то, что оно формируется не на основе ощущений, а посредством рефлексии (интроспекции, самонаблюдения), возникающей на основе чувственного познания [4. С. 22]. При этом все вышеуказанные моменты, представляющие базовое содержание категории «знание», напрямую и в полной мере относятся и к педагогическому знанию, что должно быть безусловно учтено при представлении, интерпретации и обосновании результатов соответствующих исследований. Что касается вопроса соотношения педагогического и историко-педагогического знания, то отметим следующее: *историко-педагогическое знание — это педагогическое знание, рассматриваемое в структуре и в контексте историко-педагогического процесса.*

Следующий вопрос: о чем, о каком предмете дает (должна дать) знание рассматриваемая нами наука «история педагогики»?

Сегодня целевые послы и содержание историко-педагогического исследования определяются несколько однообразно и чаще всего отталкиваются от распространенного методологического принципа, обозначающего, что под предметом любого историко-научного исследования понимается генезис науки [15. С. 244]. Это не совсем точно. Но именно в соответствии с упомянутым принципом традиционно основным направлением историко-педагогических исследований является изучение развития научных знаний о воспитании, образовании, обучении (именно к сочетанию этих терминов весьма часто сводится понимание педагогического

знания), а также изредка развития знания методов педагогической науки. Нередко это порождает отождествление, по которому словосочетания «развитие педагогической науки» и «развитие научных педагогических знаний» употребляются и воспринимаются как синонимы. В то же время это не тождества. «Наука — это не только знание, и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания» [2. С. 121].

То есть *развитие науки подразумевает изменение не только сферы научного знания, но и всего ее бытия* [9. С. 23, 32], включающего противоречивый процесс получения нового педагогического знания; результаты этого процесса, т. е. объединение полученных знаний в целостную, развивающуюся систему, а не простое их суммирование; науку как социальный институт со всей инфраструктурой; педагогическую деятельность как особую область человеческой деятельности и педагогическую культуру как важнейший элемент культуры.

Обратим здесь дополнительное внимание на следующий момент: педагогическое, а следовательно, и историко-педагогическое знание, — это знание гуманитарное, причем ярко выраженное, и это знание о социальной реальности, созданной человеком. Как гуманитарное, оно отображает множество мотивационно-смысловых, ценностных факторов и целевых зависимостей, которые являются ключом к открытию и пониманию субъективного мира человека [8. С. 16]. «Предмет гуманитарного знания, — определял В. В. Ильин, — человечески значи-

мый и значащий материал, личностные измерения объектов, их судьбоносность...» [6. С. 48]. Говоря же о социальной реальности, неизбежно отражаемой в педагогическом знании, нельзя упускать из вида, что, будучи созданным человеком, она также не существует вне человека. Поэтому познание социальной реальности, ее объективных процессов, закономерностей обязательно включает в себя отражение и самого субъекта как их творца, созидателя, как их носителя [8. С. 35]. А значит, понимание любого социального, в том числе и историко-педагогического, процесса не может быть объективным без учета роли и многоплановой судьбы человека, ибо в самой реальности общественной жизни все явления так или иначе связаны с ним. В то же время приходится констатировать, что во многих отечественных историко-педагогических работах, за исключением работ, посвященных персоналиям, субъективный (личностный) фактор недооценивается. Между тем, подчеркивал Э. И. Равкин, для такого рода исследований раскрытие духовного мира человека: рассмотрение во взаимосвязи нравственности и культуры, выявление индивидуальных особенностей людей, действующих в историко-педагогическом процессе (учителей, учащихся, администраторов), — задача столь же важная, сколь и актуальная [13. С. 91]. Это позволяет нам утверждать, что бытие науки неразрывно связано с бытием человека. А следовательно, важнейшей, не названной выше стороной бытия историко-педагогической науки является человек — ученый,

воспитатель, воспитуемый, а также их деяния, судьбы, биографии.

Само научное знание выступает как продукт особой, научной деятельности, регулируемой исторически изменяющимися правилами и нормами научного сообщества. Отсюда важной, взаимосвязанной стороной развития научного знания как специфической социальной системы является разноаспектное развитие научного сообщества, члены которого заняты специфической научной деятельностью и находятся в своеобразных исторически изменяющихся связях друг с другом.

Таким образом, наряду с традиционным акцентированием на развитии научных педагогических знаний о воспитании, обучении и образовании, в проблематику историко-научных исследований включаются: история возникновения и развития научного педагогического сообщества, форм и средств общения между учеными, логических, психологических, этических и других аспектов взаимоотношений между ними; история научных школ в сфере образования и воспитания; история научных коммуникаций, развития научных педагогических публикаций и педагогической периодики; история норм ценностей в научном педагогическом сообществе и др.

Исходя из того, что история педагогики — это, во многом, «история противоречий жизни, разрешение которых предопределяло движение вперед общества» (Б. М. Бим-Бад), следующий достаточно большой блок проблем историко-педагогического исследования лежит в плоскости взаимодействия науки и общества, что предполагает вы-

яснение исторических аспектов возникновения и проявления социальной природы педагогической науки и практики. Это такие проблемы, как возникновение и развитие педагогической науки как социального института, история отдельных ее учреждений (педагогической академии, ее научно-исследовательских институтов и лабораторий); взаимосвязь развития педагогической науки и просвещения в разрезе эпох и стран; история экономических, моральных, политических и других аспектов развития учреждений педагогической науки и научной педагогической деятельности; история прогнозирования и планирования научной деятельности в сфере образования и др.

Вышесказанное позволяет выделить ряд исследовательских планов, ориентированных на выявление процессов и процедур зарождения и развития педагогического знания в тот или иной момент становления педагогической науки, в той или иной фазе историко-педагогического процесса. Среди основных:

— *процессуальный план*: выявление логики, этапов (стадий), трудностей и противоречий получения, приращения, приумножения, преобразования, уточнения, опровержения самых различных знаний в общем континууме роста педагогического знания в историко-педагогическом процессе;

— *субъектный*: определение ведущих и ведомых субъектов (педагогов-практиков, отдельных ученых и общественных деятелей, научных коллективов и школ, научных институтов) историко-педагогического процесса, непосредственно реализовывавших образовательную, воспитательную и

исследовательскую практику, в рамках которой происходило порождение знания; осуществлявших анализ, обобщение, описание данной практики и данного знания, выявлявших и обосновывавших в них традиционное и инновационное ядро; распространявших и пропагандировавших те или иные элементы знания. В рамках данного аспекта осуществляется также выявление соответствующих феноменологических (лично-биографических) характеристик знания;

— *деятельностный*: рассмотрение фактов и примеров собственно педагогической (учебной, воспитательной) деятельности в совокупности таких ее элементов, как целеполагание, содержание, формы, методы и т. д.;

— *рефлексивный*: выявление общих и частных, традиционных и инновационных принципов, методов, методик, приемов, процедур акцентированной на педагогической действительности познавательной деятельности педагогов-ученых и практиков, применявшихся ими в аспекте фиксации, проверки, анализа, описания, обобщения, подтверждения, интерпретации, сравнения, классификации знания;

— *продуктный*: выявление суждений, идей, понятий, концепций, теорий, отражающих содержательные и формообразующие характеристики педагогического знания как промежуточного и конечного продукта процесса рефлексии педагогической деятельности и ее результатов; траекторий, закономерностей и противоречий восходящего движения форм знания;

— *средовой (факторный)*: выявление факторов и особенностей педагогической среды (мировоззренческие

диспозиции, ценностные ориентации и установки, представления и убеждения, технологические предпочтения и т. д.), а также внешней по отношению к ней социальной, природной и других сред, обуславливающих становление и развитие массового и индивидуально-педагогического сознания, возникновение и преобразование различных сторон педагогической науки и практики; определение соответствующих противоречий, вспоможений и трудностей развития знания;

— функциональный: выявление феноменов влияния развивающегося знания на общественно-педагогическую ситуацию, на педагогическую науку и практику, на социальную действительность в тех или иных ее аспектах и т. д.

Задача методологических подходов как раз и заключается в том, чтобы преодолеть обозначенные выше трудности в осмыслении истории педагогики и обеспечить эффективную реализацию указанных исследовательских планов.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. — М. : изд-во УРАО, 2003. — 272 с.
2. Волков, Г. Н. Социология науки / Г. Н. Волков. — М. : Политиздат, 1968. — 328 с.
3. Гадамер, Х.-Г. Текст и интерпретация / Х.-Г. Гадамер // Герменевтика и деконструкция / Под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б. В. Маркова. — СПб. : изд-во СПбГУ, 1999. — С. 202—242.
4. Гинецинский, В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии / В. И. Гинецинский. — Л. : изд-во ЛГУ, 1989. — 144 с.
5. Замчалова, И. Ю. Теоретико-методологические основания исторических исследований и современная научная парадигма : дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / И. Ю. Замчалова. — Саратов, 1999. — 139 с.
6. Ильин, В. В. О специфике гуманитарного знания В. В. Ильин // Вопросы философии. — 1985. — № 7. — С. 48.
7. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. — М. : УРАО, 2003. — 256 с.
8. Коршунов, А. М. Дialeктика социального познания / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. — М. : Политиздат, 1988. — 383 с.
9. Кохановский, В. П. Философия и методология науки : Учебник / В. П. Кохановский. — Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. — 576 с.
10. Никифоров, А. Л. Философия науки: История и методология : учебное пособие / А. Л. Никифоров. — М. : Дом интеллектуальной книги, 1998. — 280 с.
11. Овчинников, А. В. О научных подходах к изучению истории просвещения / А. В. Овчинников // Педагогика. — 2001. — № 2. — С. 66—70.
12. Осипов, М. А. Становление нового знания : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / М. А. Осипов. — М., 2001. — 20 с.
13. Равкин, З. И. Современные проблемы историко-педагогических исследований / З. И. Равкин // Педагогика. — 1994. — № 1. — С. 89—96.
14. Равкин З. И. Теоретические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии современного отечественного образования / З. И. Равкин // Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования / Под ред. З. И. Равкина. — М. : РАО, 1994. — С. 3—10.
15. Тимофеев, И. С. Методологическое значение изменений в понимании предмета и целей историко-научных исследований / И. С. Тимофеев // Методологические проблемы историко-научных исследований. — М. : Наука, 1982. — С. 239—258.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Н. Б. Баранникова

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОБЫТНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

УДК 37.01
ББК 74.200.5

Для понимания современных проблем системы российского образования, выбора приоритетов ее развития необходимо обратить особое внимание на историко-культурные и научно-образовательные традиции конца XIX – начала XX века, периода, представленного многообразием теоретических концепций и определившего создание общетеоретических и методологических основ отечественной педагогики как науки.

Ключевые слова: философско-методологические основы образования и воспитания; история и теория педагогики; педагогическая традиция.

N. V. Barannikova UNDERSTANDING THE PROBLEM OF UNIQUENESS IN RUSSIAN PEDAGOGY AT THE END OF THE 19th – AT THE BEGINNING OF THE 20th CENTURIES

In order to understand modern problems of the system of Russian education, to correctly choose the priorities of its development, it is necessary to pay special attention to the historical, cultural, scientific and educational traditions of the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries, the period which is characterized by the existence of a great number of theoretical ideas and which determined the creation of general theoretical and methodological basis of the Russian pedagogy as a science.

Key words: philosophical and methodological basis of education and upbringing; history and theory of pedagogy; pedagogical tradition.

Эпоха конца XIX — начала XX в. в России ознаменовалась бурным развитием буржуазных отношений. Процессы модернизации страны, либерализации политического строя, разрушения традиционного уклада крестьянской общины приводили к глубоким изменениям в общественном сознании.

Противоречивые процессы социокультурного развития страны неизбежно отражались на становлении отечественного образования и педагогической мысли. Социально-экономическая эволюция России обуславливала рост образовательных потребностей и ускорение темпов развития отечественной системы образования. В общественно-педагогических кругах состояние российского образования подвергалось резкой критике. Среди недостатков общеобразовательной школы указывались: бюрократический характер средней школы; скудный объем знаний, даваемый начальной школой; отчужденность от семьи; формализм в преподавании; несогласованность программ между собой и с учебным временем; чрезмерное внимание к изучению древних языков в гимназии; недостаточность преподавания русского языка, русской литературы и русской истории; слабое ознакомление с окружающей природой, что лишало школу жизненного и национального характера.

В различных кругах российского общества выдвигались требования радикальной школьной реформы, призванной привести российское образование в соответствие с требованиями времени, демократизировать его, усилить

в нем национальный элемент, полнее учесть опыт западноевропейской и североамериканской школы и педагогики. По справедливому мнению современных исследователей, «широкий круг проблем, касавшихся реформы школы и образования, охватывал как общие основы и принципы построения системы образования в их связи с социально-экономическими и политическими задачами, так и более конкретные вопросы организации различных ступеней образования, управления ими, доли участия в этом государства, общественного самоуправления, частной инициативы, а также чисто педагогические задачи, касавшиеся реформирования всего школьного строя: содержания образования, методов обучения, организационных форм занятий, взаимоотношений педагогов, учеников и их родителей и тому подобных вопросов» [12. С. 66].

Развитие педагогической теории в России в конце XIX — начале XX в. сопровождалось преодолением эмпирики и описательности педагогических сочинений, которые представляли собой изложение фактов из опыта воспитания и рецептурных приемов обучения, объективно не обоснованных. «Если во все времена, — отмечает С. Ф. Егоров, — педагогика в России, как и на Западе, представляла собой осознание воспитания, то в рассматриваемый период она, кроме того, характеризовалась все усиливавшимся стремлением к осознанию и объяснению самой себя, своего предмета исследований, своего места среди других наук» [5. С. 27].

Рост самосознания, рефлексии во всех науках о человеке, накопление знаний в педагогической теории и практике способствовали осмыслению основ, построению теоретического фундамента педагогической науки. Научно-педагогическое сознание в конце XIX — начале XX в. включало множество направлений различной идеологической и методологической ориентации. Б. М. Бим-Бад указывает: «Понимание *содержания и структуры человековедческого (антропологического) фундамента педагогики* стало одним из важнейших моментов дифференциации педагогических течений» [2. С. 9]. В поисках основы для теоретических построений педагоги обращались ко многим отраслям знания — философии, естествознанию, антропологии, социологии, логике, эстетике, психологии, этике.

Наиболее влиятельным среди теоретиков и практиков образования и результативным в конкретно-научном плане в педагогическом движении в конце XIX — начале XX в. было антропологическое направление. Его представители (М. И. Демков, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт, В. А. Вагнер, П. Ф. Каптерев, В. М. Бехтеров, В. А. Волкович, А. А. Красновский и др.) продолжали развивать в русской педагогике идеи Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского. В исследованиях Б. М. Бим-Бада подчеркивается, что для представителей этого направления был характерен универсализм в привлечении практического материала и в применении методов исследования, в понимании предмета педагогики и в разработке ее в качестве науки и ис-

кусства, в отношении к традициям и в охвате современной проблематики. Они активно отстаивали прогрессивные в то время идеи независимости от религии, единства рационального и эмпирического, историко-культурной обусловленности сознания, познаваемости мира [1. С. 102—103].

Теоретические разработки М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова, П. П. Блонского были направлены на научное объяснение педагогической деятельности, построение общей теории правомерно рассматривалось ими как существенное условие и эффективное средство совершенствования воспитания и образования. Значительный вклад в создание общетеоретических и методологических основ педагогики как науки внес М. И. Демков, работы которого были направлены на изучение и формирование национальной, своеобразной педагогики, способной решать специфические национальные проблемы его времени. Рассматривая философию как теоретическую базу педагогики, М. И. Демков призывал русских философов помочь отечественной педагогике в осуществлении национальных идеалов *красоты, истины и добра*. Становление педагогической науки в России он связывал не только с разработкой методологических основ, но и с развитием опытно-экспериментальной базы, ростом педагогического образования, институционализацией педагогики, расширением общественного педагогического движения.

За становление педагогики как науки выступал один из самых ав-

торитетных русских педагогов того времени П. Ф. Каптерев. Определяя статус педагогики как науки, он указывал, что научные знания являются общечеловеческими продуктами. Будучи последователем К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерев, однако, критически относился к предложенному им определению статуса педагогики как искусства и теоретически обосновывал собственную позицию. Он считал необходимым разделять педагогическую теорию и практику. Термин *педагогика* он ограничивал областью педагогической теории, которая есть общечеловеческое достояние, а практическую деятельность по воспитанию и обучению определял как педагогическое искусство, мастерство, которое есть «осуществление на деле указанных научных начал при данных условиях времени, места, обстановки и положения» [7. С. 35].

Разделяя педагогику как теоретическую науку и практическую деятельность П. Ф. Каптерев отмечал, что они не противостоят друг другу, так как педагогическая теория является сконцентрированным, обобщенным и систематизированным опытом, т. е. теоретическими рассуждениями об опыте с целью уловить их общие правила и законы.

В концепции П. Ф. Каптерева общечеловеческое начало, отражающее единство человеческой природы, является основанием педагогической науки, имеющей общенациональный и всечеловеческий характер, направленной на изучение всеобщих теоретических положений о развитии и воспитании личности. «Если нелепо

говорить, — писал П. Ф. Каптерев, — в точном смысле о русской физике или немецкой химии, то точно так же нелепо говорить о немецкой или английской педагогике как науке. Можно говорить только о немецком или английском воспитании, т. е. о практическом осуществлении научных педагогических начал в условиях английской или немецкой жизни данного времени, другими словами, об английском и немецком педагогическом искусстве, о педагогической технике. Научные основы развития личности, главные начала устройства школ одни и те же всюду, а различия касаются применения этих основ и начал к исторической и этнографической среде данной народности, т. е. касаются педагогического искусства» [7. С. 35].

Одно из ведущих мест в педагогической науке конца XIX — начала XX в. занимало теоретическое осмысление взаимосвязи общечеловеческих и национальных приоритетов образования. В социально-политической и философско-религиозной мысли получили отражение, с одной стороны, тенденции европеизации русской жизни, с другой — пробуждение национального самосознания народа. Характер, перспективы и пути дальнейшего развития страны явились предметом острой идейной борьбы между представителями различных направлений в отечественной науке и духовной культуре, новый импульс получила дискуссия западников и славянофилов.

Модернизация России, распространение школьного образования, возрастающее влияние западноевропейских достижений способствовали

усилению влияния западной педагогической культуры и связанной с ней гуманистической тенденцией в отечественном образовании и педагогике. В то же время сохранение авторитарно-православной традиции в массовой воспитательной практике крестьянства, критическое отношение к европейским ценностям, рост национального сознания определяли поиск самобытных педагогических идеалов и практических путей их реализации.

В исследованиях М. В. Богуславского отмечается: «Напряженный интерес к ценностным основаниям национального образования в их соотношении с общечеловеческими, рельефно проявившийся в начале XX в., был закономерным явлением, логическим звеном в дискурсе развития отечественной педагогической мысли: от восприятия общечеловеческих идей Просвещения (XVIII — начало XIX в.) — через овладение ценностями западноевропейской педагогики (первая половина XIX в.) — к убеждению в необходимости их взаимосвязи со специфичными традициями русской школы (со второй половины XIX в.)» [3. С. 116—117].

Для понимания кризисной ситуации в отечественном образовании и педагогической науке конца XIX — начала XX в. необходимо обратиться к истории становления русской школы и предшествующей разработке этой проблемы в отечественной педагогической культуре.

Генезис отечественной школы и педагогической мысли неразрывно связан с православной религиозно-культурной традицией. Основой

формирования национального педагогического самосознания и воспитания в Древней Руси явились славянская языческая культура и восточное христианство. Византийское влияние, культурные связи с южными и западными славянами способствовали развитию древнерусского просвещения, ознакомлению с достижениями западноевропейской науки и образования.

Несмотря на общую христианскую основу педагогической культуры Запада и Востока, в Древней Руси сложилась самобытная, достаточно замкнутая система православного воспитания доброго христианина и «нешкольная» система обучения, в которой преимущественное внимание уделялось «душевному строению», нравственному воспитанию, в отличие от рационального знания западноевропейской культуры.

В XVII в. произошел раскол русского общества под влиянием укрепления связей между Россией и Западной Европой, что вызвало, в частности, разное отношение к существующим системам образования. Во второй половине XVII в. в России сформировались три подхода к воспитанию, обучению и образованию [6. С. 225—226].

Латинское направление, представленное Симеоном Полоцким (1629—1680), Сильвестром Медведевым (1641—1691), Стефаном Яворским (рубеж XVII—XVIII вв.), ориентировалось на достижения западноевропейской мысли и практики образования. Грекофильское направление, представителями которого являлись Елифаний Славенецкий (1600—

1675), Федор Ртищев (1626–1673), Карион Истомин (на рубеже XVII–XVIII вв.), Иоанникий (1633–1717) и Софроний (1652–1730) Лихуды, ориентировались на византийско-русскую традицию образования, отстаивая необходимость сочетания религиозно-православного воспитания, русского «учения книжного» и школьного светского обучения. Старообрядческое направление, идеологом которого был протопоп Аввакум (1621–1682), утверждало отказ от латинского и греческого образования в пользу русского православия, выступая против изучения «внешних наук» и мертвых языков, увлечения «внешним мудрствованием» и забвения духовно-религиозного формирования человека.

Социально-экономическое и политическое развитие российского государства в конце XVII – начале XVIII в. способствовало усилению прозападных позиций и построению системы среднего и высшего образования по западноевропейским образцам.

В XVIII в. в результате европеизации, начатой Петром I, происходит проникновение в образованные слои российского общества западноевропейских культурных ценностей, в том числе и общечеловеческих идей эпохи Просвещения; Россия начинает осваивать достижения западной педагогики, опыт европейского образования. В обществе и правительственных кругах осознается недостаточность развития отечественных учебных заведений, направленных лишь на подготовку грамотных людей, квалифицированных специалистов; под влиянием европейского Просвещения, особенно

идей Локка и Руссо, ставится проблема воспитания добродетельного гражданина, преданного самодержавной власти и готового служить России.

Педагогические идеалы европейского Просвещения оказали значительное влияние на творчество И. И. Бецкого (1704–1795) и Н. И. Новикова (1744–1818), утверждавших безграничное могущество воспитания и образования как фактора преобразования людей, «выращивания новой благородной породы», способной переустроить мир. Особенностью русской педагогической мысли второй половины XVIII в. являлась постановка задачи воспитания не только полезных граждан, но и выдвижение на первое место «развития изящнейшего сердца», «умонаклонения к добру», «воспитания счастливых людей», утверждение приоритета нравственности над разумом.

Интенсивное проникновение в страну западных идей и опыта способствовало критическому восприятию православно-религиозной традиции, на первый план выдвигалась задача развития разума, православные идеалы стали составной частью идеалов формирования добродетельного гражданина, соответственно условиям развития и потребностям российского самодержавия.

В конце XVIII – начале XIX в. в России была создана система образовательных учреждений, в основе которой лежали образцы западноевропейских учебных заведений, преобладающим вначале было французское влияние, которое впоследствии сменилось немецким. Происходило

широкое заимствование иностранного опыта, не только теоретических идей, но и частных методик, переводилось большое количество западноевропейской педагогической литературы. Это способствовало быстрому ознакомлению российской педагогической общественности с достижениями западноевропейской педагогической культуры, но превознесение всего иностранного, слепое копирование зарубежного опыта и насаждение его в практику отечественного образования отрицательно сказалось на русской педагогике.

Важное значение для теоретического осознания этой проблемы в педагогической мысли имела дискуссия западников и славянофилов, развернувшаяся в 30–50-е гг. XIX в. Славянофилы (А. С. Хомяков, И. В. и П. В. Киреевские, Н. С. и И. С. Аксаковы, Ю. Ф. Самарин) опирались на идею принципиального отличия Европы и России, выступали за восстановление единства русского общества и культуры на основе национальных ценностей, придавая особое значение общинным и православным идеалам русского народа.

Идеолог славянофильства И. В. Киреевский (1806–1856) духовную основу самобытного развития России видел в православном христианстве, сохранившем, в отличие от западного христианства, обращение к душе человека, а не к его разуму, что отражало односторонний рационализм западной культуры и педагогики. Утверждая необходимость целостного взгляда на человека, он отстаивал приоритет нрав-

ственного воспитания, основанного на развитии религиозного чувства. «Направление народного образования, — писал И. В. Киреевский, — должно стремиться к развитию чувства веры и нравственности преимущественно перед знанием» [8. С. 392].

Духовно-православное понимание целостного идеала человека у славянофилов сопровождалось и органично дополнялось принципом соборности личностно-социального бытия индивидов, имеющего глубокие традиционалистско-общинные корни. Видный теоретик славянофильства А. С. Хомяков (1804–1860) так излагал свое понимание сущности воспитания в контексте даваемой им и его соратниками трактовки самобытности России: «Внутренняя задача русской земли есть проявление общества христианского, православного, скрепленного в своей вершине законом живого единства и стоящего на твердых основах общины и семьи. Этим определяется и сам характер воспитания, ибо воспитание, естественно даваемое поколением предшествующим поколению последующему, по необходимости заключает и должно заключать в себе те начала, которыми живет и развивается историческое общество. Итак, воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласно с началами православия, которое есть единственно истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины, во сколько она распространяет свое влияние на русские села» [17. С. 502].

Однако, как отмечается Г. Б. Корнетовым, самобытная и интересная

постановка славянофилами многих важнейших педагогических проблем не стала определяющей в русской культуре и общественном движении. В теоретической педагогике и системе российского образования господствовали прозападные подходы, в воспитании же крестьянских масс продолжали преобладать традиции социализации средневековой Руси [9. С. 199].

Западники (Н. В. Станкевич, В. Г. Белинский, К. Д. Кавелин, Т. Н. Грановский, В. П. Боткин, П. В. Анненков, Н. П. Огарев, А. И. Герцен) выступали за преодоление вековой отсталости России, обосновывали необходимость ее исторического движения в направлении развития западной цивилизации.

Опираясь на достижения западно-европейской педагогики, П. Г. Редкин, В. Г. Белинский, Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов развивали в отечественной педагогике гуманистические идеи «общечеловеческого» воспитания и образования. Так, гуманистические подходы при решении проблем воспитания и образования разрабатывал и пропагандировал П. Г. Редкин (1808—1891), он призывал опираться на активность ребенка в педагогическом процессе, отстаивал единство воспитания и обучения. Упрочению гуманистических тенденций в отечественной педагогической мысли в 40-е гг. XIX в. способствовали идеи В. Г. Белинского (1811—1848).

Большое значение в становлении российского педагогического сознания имела статья Н. И. Пирогова (1810—1881) «Вопросы жизни», в которой он выдвинул православный религи-

озно-христианский идеал воспитания человека, противопоставив его сословно-утилитарному и узконациональному. По мнению В. В. Куликова, «обывательской философии образования противопоставляется Пироговым точка зрения “общечеловеческого” воспитания, точка зрения подлинной философии. Имеется в виду не просто ориентация на гуманитарное образование, но формирование содержательного гуманитарного стержня любого образования, дающего приоритет в обучении не внешнему, количественному знанию, но качественному постижению общечеловеческих ценностей» [10. С. 22].

Под влиянием идеологии славянофильства вопрос о самобытности русского воспитания и образования был поставлен К. Д. Ушинским (1824—1870), в теории которого обосновывалась идея народности воспитания. Понятие «народность воспитания» Ушинский определял, исходя из наличия у каждого народа своего специфического идеала человека, соответствующего характеру народа и особенностям его социально-исторической и культурной жизни. Поэтому «воспитание, — писал К. Д. Ушинский, — созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [16. С. 120].

Во многом следуя принципам немецкой классической философии, Ушинский акцентировал внимание на том, что каждый народ имеет свою особенную национальную систему

воспитания, так как «основания воспитания и цель его, а следовательно, и главное его направление различны у каждого народа и определяются народным характером», то «общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории», «у каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным», свободно могут переходить только педагогические частности [16. С. 107, 123]. Провозгласив народность и православие важнейшими основами русской национальной школы, К. Д. Ушинский недостаточно четко раскрыл вопрос о русском воспитательном идеале и конкретных путях его реализации.

Критическое восприятие западноевропейской педагогики в отечественной культуре стимулировали работы Л. Н. Толстого (1828–1910). Глубоко изучив постановку школьного дела в ряде европейских государств, в частности, в Германии, Франции, Швейцарии, Бельгии, Англии, Толстой отмечал положительные и слабые стороны западной педагогики и выступал, как и К. Д. Ушинский, против подражания немецкой педагогике, механического перенесения на русскую почву опыта зарубежной школы, не пропустив его через призму идеи народности, без учета национальных традиций, языка и культуры. В связи с этим Толстой утверждал, что «для того, чтобы заимствовать приемы европейских школ, мы обязаны отличить то, что в них основано на

вечных законах разума, и то, что родилось вследствие исторических условий» [15. С. 68].

Он отстаивал положение, что система образования в России не должна и не может быть похожа на какую-либо существующую систему, а должна быть принципиально новой, свободной, строящейся на основе учета национально-исторических условий. Толстой был убежден, что «для того, чтобы русская система народного образования была не хуже других систем, она должна быть своя, не похожая ни на какую другую систему» [15. С. 67].

Педагогическая деятельность Толстого была посвящена образованию народа, в своих творческих исканиях он стремился соотнести формализованный процесс воспитания и обучения с традиционным жизненным укладом крестьян, в рамках которого осуществляется позитивный процесс социализации человека. А. А. Шаталов справедливо замечает: «Его педагогика выросла из знания основ народной жизни, народного духа, народной педагогики. Педагогические принципы его системы базировались на народной мудрости: нравственной обоснованности и практической целесообразности даваемых детям знаний, утверждении любви и уважения к достоинству личности, организации школы на идеях свободного воспитания» [18. С. 70].

Социально-политические и философско-религиозные ориентации представителей общественно-педагогического движения конца XIX — начала XX в. определяли специфику их под-

ходов к постановке и решению проблемы соотношения общечеловеческого и национального в отечественном образовании.

Наиболее значимыми аспектами данной проблематики, по мнению М. В. Богуславского, у различных, находившихся на достаточно альтернативных концептуальных позициях педагогов выступали: обоснование приоритетности общечеловеческих или национальных ценностей образования, пути их органичной взаимосвязи; определение исходных принципов, которые могут быть положены в основу осуществления «национального образования» и «народной школы»; установление критериев отбора содержания образования; обоснование форм и методов его осуществления, соответствующих «русскому духу» [3. С. 116]. В отечественной педагогике проблемы национального воспитания рассматривались в двух аспектах: государственном и собственно национальном, этнокультурном; что было связано с полиэтничностью страны, а также с необходимостью защищаться от западноевропейского культуртрегерства.

Одним из направлений педагогической мысли России в конце XIX — начале XX в. было *ортодоксальное* (охранительно-казенное), методологические позиции которого определялись приматом веры перед знанием, религии перед наукой. Ортодоксальное течение смыкалось с наиболее консервативными правительственными кругами и опиралось на идеологию православия, самодержавия, народности. Теоретики и де-

ятели просвещения охранительно-казенного течения К. П. Победоносцев, С. А. Рачинский, К. П. Яновский, А. А. Мусин-Пушкин провозглашали теологию руководящим принципом педагогики, в воспитании призывали опираться на евангельские заповеди, а не светскую этику, утверждали необходимость авторитарности и смирения как основ воспитывающего обучения. Целью общеобразовательной школы в теоретических построениях педагогов консервативного направления провозглашалось религиозно-монархическое воспитание, проблемы нравственности ставились в прямую связь с национальной безопасностью России.

К. П. Победоносцев (1827—1907) сущность национального воспитания определял прежде всего как законопослушание, подчинение порядку, исходя из представлений о неизбежности существующего строя России и отсутствия общих начал в построении образовательных систем различных народов.

С. А. Рачинский (1833—1902), деятель земского и церковного просвещения, отстаивал русскую самобытность в воспитании детей, основанного на религиозно-эстетической платформе. Выдвигая гуманизм, народность и нравственность важнейшими принципами воспитания, С. А. Рачинский духовно-нравственные основы воспитания русского человека видел в православии и отдавал приоритет на первой ступени воспитания церкви.

Вопросы национального образования разрабатывал видный русский педагог В. Я. Стоюнин (1826—1888), связывая основные недостатки сов-

ременной ему школы с космополитизмом, с отсутствием у нее национальных черт. «В каждом народном воспитании, — писал он, — при всем его общечеловеческом направлении, непременно должна быть своя частица народности, которая и составляет всеоживляющий дух» [14. С. 358—359]. Указывая на необходимость органичного взаимодействия семьи, школы и общества в воспитании, В. Я. Стоюнин справедливо критиковал практику семейного воспитания в России, которое осуществлялось либо по патриархальным законам, либо по западноевропейским образцам, насаждаемым в высших сословиях русского общества.

Идеи и мысли В. Я. Стоюнина перекликаются с воззрениями видного деятеля российского образования конца XIX — начала XX в. А. А. Мусина-Пушкина (1855—1918). «Главное и самое существенное зло нашей современной русской школы, — писал он, — и это на всех ступенях ее, начиная от начальной народной школы и кончая нашими университетами и специальными высшими учебными заведениями, заключается, по глубокому моему убеждению, в крайне выраженном ее космополитизме. Она прежде всего “не национальна”. Наше русское юношество не воспитывается в русских национальных идеалах, в духе веры, преданности престолу и Отечеству, в уважении родной истории, родной старины, в любви к историческому прошлому, выстрадавшему родным народом и составляющему потому ее драгоценную культурную собственность; отсюда естественное и

неизбежное последствие — образование целых поколений, совершенно не проникнутых родными, национальными идеями. Такая школа неизбежно теряет под собой твердую почву, обращается в международную, космополитическую школу, лишенную твердых, незыблемых устоев» [11. С. 476].

Сторонниками доминирования национального характера образования в начале XX в. выступили В. Волжанин, В. Ф. Динзе, С. Д. Смирнов, П. И. Ковалевский. Они создали *концепцию русской школы*, принципиальными положениями которой являются следующие: приоритет русского национального самосознания как основы системы образования России; политико-экономический и культурный подъем страны как условие успешного осуществления национального воспитания; направленность образовательного процесса на воспитание чувства любви к родине и русскому народу (при этом большое значение придавалось изучению «малой родины», организации экскурсий по родному краю, знакомству и участию школьников в жизни русского народа); национальная направленность содержания общего среднего образования; взаимодействие семьи, школы и общества как составляющих начал национального воспитания.

Педагоги и деятели просвещения «национального» направления внесли существенный вклад в обоснование принципов создания национальной школы, выяснение национального компонента в содержании образования, определения форм и методов работы. Но существенным недостатком

этой концепции было представление о статичном характере русской школы, ее обращенности в прошлое народа, «воспитание в традициях отцов и дедов». Кроме того, проблемы национального образования разрабатывались относительно только русской школы, оставляя в стороне проблемы создания национальных школ других народов России.

Оппозиционными относительно официальной педагогики являлись взгляды представителей *религиозно-философского течения*, выдвинувших в качестве идеологических ориентиров в педагогике соборность, софийность, любовь, общинный дух, идеалы православия. В разработке педагогической проблематики они опирались на христианско-православную антропологию, исходили из религиозного характера человека, природа которого влечет его к вере, что определяет национальные черты и содержание образования. Особый вклад в развитие русской педагогики, базирующейся на религиозной философии, внесли В. В. Розанов (1856–1919), В. В. Зеньковский (1881–1962).

Несмотря на ограниченное распространение педагогических идей русской религиозной философии, они содержали в себе интересные попытки осмысления воспитательно-образовательной проблематики в контексте целостного понимания личности, ее гуманистической перспективы восхождения к Богочеловеку. «Если ортодоксально-охранительное течение в русской религиозной педагогике, — отмечает Г. Б. Корнетов, — отдавало человека во власть Богу, требуя от

него смирения и безусловной покорности, то религиозно-философское течение стремилось возвысить его до Бога, помочь спасению его души, опираясь на гуманистически ориентированные ценности в их религиозной интерпретации» [9. С. 213–214].

Педагогов, ориентировавшихся на *антропологическое направление* в отечественной педагогике и рассматривавшие человека в широком контексте культуры, — П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский, П. Девин, — разрабатывали концепцию развития отечественного образования на основе взаимосвязи общечеловеческого и национального начал.

С учетом достижений западноевропейской педагогики и традиций отечественной педагогической культуры разрабатывал данную проблему П. Ф. Каптерев (1849–1922). Исходными положениями его теоретических построений послужили идеи К. Д. Ушинского и Н. И. Пирогова, конструктивно-критически переосмысленные ученым. В своих работах П. Ф. Каптерев придерживался концептуального положения о единстве общечеловеческих и национальных начал в педагогическом процессе, их взаимовлиянии и взаимопроникновении. Исходя из единства антропологического формирования человека, П. Ф. Каптерев разрабатывал общечеловеческие начала педагогического процесса и утверждал универсальность педагогической теории как науки. Обосновывая приоритетность общечеловеческих начал, П. Ф. Каптерев указывал на их органичную связь

с национальными началами, рассматривая оба этих начала как неотъемлемые свойства человеческой природы и считая недопустимым их противопоставление.

Эти методологические позиции пронизывают его работы по теории педагогики, дидактике, содержанию образования, методике обучения, теории воспитания, семейной педагогике, а также историко-педагогические исследования, что в целом придавало основательность и глубину подхода ученого к трактовке проблемы и существенно продвинуло ее разработку в целом.

В педагогическом наследии Каптерева содержатся не только теоретические основы, но и конкретные пути и формы решения педагогом проблемы взаимосвязи общечеловеческих и национальных начал.

Концептуальная идея заключена в положении П. Ф. Каптерева об универсальной сущности педагогического процесса. Он исходил из единства антропологического формирования человека и национальной формы его осуществления, отражающей специфику культурных и исторических традиций, особенности национального менталитета разных народов.

В целом, методологическая позиция П. Ф. Каптерева по вопросу взаимосвязи общечеловеческих и

национальных начал в воспитании и образовании имела прогрессивное значение для отечественной педагогической науки и практики образования в условиях обострения национального вопроса в начале XX в. Основываясь на предшествующей разработке данной проблемы в российской педагогической культуре и западноевропейской науке, П. Ф. Каптерев сумел избежать космополитизма и национализма и способствовал утверждению общечеловеческих и национальных аксиологических приоритетов в педагогической теории и отечественном образовании¹.

Взаимосвязь общечеловеческих и национальных ценностей образования обосновывалась в педагогических концепциях современников П. Ф. Каптерева — М. М. Рубинштейна, В. Н. Сороки-Росинского, П. Девина. В условиях обострения проблемы национального образования в годы Первой мировой войны они подвергли решительной критике позиции «педагогических националистов», склонных, «возвеличивая и усиленно подчеркивая достоинства национального воспитания, замалчивать и умалять необходимость и значение воспитания общечеловеческого» [4. С. 11]. Защищая общечеловеческие приоритеты образования, основываю-

¹ Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева значимо для решения актуальной и сложной проблемы соотношения общечеловеческих и национальных начал с учетом историко-педагогических традиций и для современной теории образования и школы. Практика реформирования образования в современной России возродила тенденцию в педагогическом движении, направленную на создание национально ориентированных образовательных учреждений. Этому способствует идея регионализации образования, провозглашенная в Федеральной концепции его развития.

щиеся на единстве антропологической природы человека и базовых нравственно-интеллектуальных императивах, педагоги антропологического направления подчеркивали необходимость их опредмечивания природно-средовыми, социокультурными и этнографическими доминантами, а также менталитетом и традициями, обуславливающими направленность целей и содержания образования, его форм и методов.

В связи с этим М. М. Рубинштейн отмечал, что «общечеловеческую идею мы можем сочетать и выявлять в школе на тщательном изучении всего родного, народного (но не только его одного!). Все изучение должно быть насыщено тенденцией-духом, чтобы каждый народ своим бытием и по-своему дал возможно больше не только себе и своим сынам, но и всему человечеству и человечности. <...> Только при этом условии педагог выполнит настоящую учительскую миссию» [13. С. 393].

В условиях жестоких противоречий и глубокого кризиса во всей мировоззренческой и духовной сфере, противостояния национализма и космополитизма, милитаризма и пацифизма в начале XX в. педагоги антрополого-гуманистического направления стремились к воспитанию самостоятельной творческой личности путем овладения ребенком культурным наследием родной страны и человечества. Характеризуя про-

грамму педагогов этого направления по развитию отечественного образования, М. В. Богуславский указывает: «Национальное образование виделось не в ограничении рамок содержания исторической традицией и культурным наследием русского народа, а, наоборот, в наполнении его ценностями мировой культуры, в устремлении в будущее, в формировании отношения к нему подрастающих поколений как к фактору прогрессивного развития страны. Образование трактовалось как своеобразный мост, соединяющий различные поколения и народы» [3. С. 129–130].

В качестве национальных элементов образования выделялись прежде всего родной язык, отечественная литература, история, география; формирование духовности учащегося связывалось главным образом с православной религией; обосновывалась необходимость единства и взаимосвязи государства, семьи, общества и школы в осуществлении воспитания на национальной основе. Однако представители отечественной педагогики в рассмотренных теоретических концепциях в силу слабого развития в то время философско-методологических основ образования и воспитания не смогли достаточно конкретно определить пути и способы национального образования и воспитания, наполнить предметным содержанием категорию «русская школа».

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Идеи «педагогической антропологии» в России / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. — 1990. — № 9. — С. 102–109.
2. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. — М. : УРАО, 1994. — 113 с.
3. Богуславский, М. В. Образование как ценность общечеловеческого и национального значения в отечественной педагогике первой четверти XX в. / М. В. Богуславский // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). — М. : ИТПиО РАО, 1995. — 361 с.
4. Девин, П. О национальном русском воспитании / П. О. Девин // Русская школа. — 1916. — № 2–3. — С. 11–29.
5. Егоров, С. Ф. Педагогическая теория в России на рубеже XIX–XX в. / С. Ф. Егоров // Педагогика и политика в образовании России конца XIX — начала XX в. — М. : УРАО, 1997. Ч. 1. — 427 с.
6. История педагогики / под ред. А. И. Пискунова. — М. : ТЦ «Сфера», 1995. Ч. 1. — 303 с.
7. Каптерев, П. Ф. Что есть педагогика? / П. Ф. Каптерев // Труды 2-го Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. — Пг., б/г.: ГИЗ, 1913. — 707 с.
8. Киреевский, И. В. Записки о направлении и методах первоначального образования народа и России / И. В. Киреевский // Критика и эстетика. — М. : Искусство, 1979. — 439 с.
9. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. — М. : ИТПиМИО, 1994. — 265 с.
10. Куликов, В. В. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы / В. В. Куликов. — Свердловск : УрГУ, 1988. — 191 с.
11. Мусин-Пушкин, А. А. О космополитизме нашей школы / А. А. Мусин-Пушкин // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. — М. : Педагогика, 1990. — 608 с.
12. Российское образование на рубеже двух веков / под ред. С. Ф. Егорова. — М. : Академии, 1996. — 93 с.
13. Рубинштейн, М. М. Очерки педагогической психологии / М. М. Рубинштейн. — М. : Задруга, 1920. — 540 с.
14. Стоюнин, В. Я. Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. — СПб. : [б. и.], 1892. — 567 с.
15. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Учпедгиз, 1989. — 207 с.
16. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 т. — М. : Учпедгиз, 1974. Т. 1. — 384 с.
17. Хомяков, А. С. Об общественном воспитании в России / А. С. Хомяков // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1987. — 608 с.
18. Шаталов, А. А. Л. Н. Толстой и народная школа / А. А. Шаталов. — М. : Парсифаль, 1994. — 150 с.

А. В. Бабаян,
Н. Ф. Кацалова

**ЖЕНСКИЕ
МЕДИЦИНСКИЕ
УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ
В РОССИИ
(конец XIX – начало XX в.)**



УДК 377

ББК 74.03(2)/51.1.(2)

В статье авторы раскрывают особенности развития женского образования в медицинских учебных заведениях дореволюционной России, его содержания и организации учебно-воспитательного процесса, а так же его влияния на отечественную систему образования в целом

Ключевые слова: женское образование; дореволюционная Россия; медицина и медицинское образование.

A. V. Babayan, N. F. Katsalova

**MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTION FOR
WOMEN IN RUSSIA
(late 19th - early 20th centuries)**

The author of the article attempts to show the peculiarities of teaching women in medical educational institution in pre-revolutionary Russia, the content and organization of teaching and upbringing processes and also its influence on the Russian system of education on the whole.

Key words: women's education, pre-revolutionary Russia, medicine, medical training.

Становление и развитие женского образования в России до настоящего времени остается наименее изученной главой истории отечественного образования. Традиционно история отечественного образования рассматривалась фактически как «половинная», т. е. ограничивалась историей мужского образования, мужских учебных заведений. В результате из научного

поля зрения выпадала целая «образовательная отрасль» дореволюционной России — женское образование, особенности его развития, содержания и организации учебно-воспитательного процесса, его влияние на отечественную систему образования в целом. При этом именно история женского образования наиболее полно раскрывает основную закономер-

ность развития всего российского образования — возрастающую роль в нем общественных сил, начиная с 1860-х гг. Данные обстоятельства свидетельствуют о научном интересе к исследуемой нами проблеме ввиду нарастающего внимания как к специфике психолого-педагогических основ и содержания женского образования, так и к опыту (историческому и современному) организации раздельного обучения в России; в политическом и социально-педагогическом плане — в свете современной актуализации проблем взаимодействия государства и общества, в том числе в сфере образования, а отсюда — и изучения исторического опыта этого взаимодействия в России. В более широком контексте это ключевая проблема социального развития страны — формирование гражданского общества в России, роль школы и как модели этого общества, и как фактора его становления.

Особый интерес представляет история высшего женского медицинского образования в России. Медицина и медицинское образование в нашей стране развивались в русле общемировых тенденций, но имели и специфические национальные черты. У всех народов многонациональной России люди, умевшие излечивать, будь то лекари-травники, бабушки-повитухи, шаманы или профессиональные докторы, всегда пользовались уважением и почетом. Однако высшее профессиональное медицинское образование до XVIII в. считалось сугубо мужским делом.

Начало медицинскому образованию женщин в России, правда, узко-

специализированному, было положено в 1757 г. инструкцией медицинской канцелярии, предписывавшей в целях подготовки опытных акушеров докторам и акушерам читать «целый коллегийум о бабичьем деле» [10. С. 11].

Медицинская подготовка осуществлялась в Виленском университете с конца XVIII в., с того времени, когда Виленская губерния вошла в состав России. Но контингент подготовляемых там лиц был незначителен и не удовлетворял потребностей во врачебных кадрах, особенно в селах и уездных городах.

Во второй половине XIX в. в России отмечается стремление большого числа молодежи к получению медицинского образования, и появляются ходатайства женщин о приеме их наравне с мужчинами на медицинские факультеты университетов. Так, по инициативе Медико-хирургической академии военный министр Д. А. Милютин нашел необходимым испросить высочайшее соизволение на учреждение при академии особых курсов для приготовления ученых акушеров. В 1872 г. женщины были допущены к занятиям на женских врачебных курсах. Их слушательницы пользовались глубокой симпатией в русском обществе.

В основание устройства курсов был положен план, выработанный медицинским советом в 1870 г., согласно которому был определен 4-летний срок обучения, преподавание было доверено преподавателям медицинской хирургической академии. Курсы решили назвать «курсами для образования ученых акушеров».

К вступительному экзамену допускали девушек со среднеобразовательной подготовкой или с дипломами на звание домашней учительницы. Во многом идея смогла осуществиться благодаря пожертвованию в 50 тыс. руб. Л. Родственной.

Учреждение курсов состоялось в мае 1872 г. Было утверждено Временное положение о курсах и составлено расписание предметов преподавания. Работа в течение четырех лет показала, что слушательницы могут успешно усваивать научные основы медицинских знаний и их практическое применение к врачебному делу. В 1876 г. женские курсы были отделены от Медико-хирургической академии, переведены в ведение Николаевского военного госпиталя и превратились в женские врачебные курсы с 5-летним сроком обучения [7. С. 170].

Требования к поступавшим на курсы были весьма серьезные: знание русского языка (письменное сочинение на заданную тему), латинского языка (устный перевод латинского писателя и грамматический разбор прочитанного), немецкого или французского языков, арифметики, алгебры, геометрии, тригонометрии — в объеме мужчин классических курсов, физики и истории с географией. Несмотря на высокие требования к подготовке, желавших поступить на курсы женщин было больше, чем курсы могли обучать. Поступали на курсы лица разных сословий.

Вначале на курсах преподавали ограниченный объем предметов, но профессора академии постоянно вводили новые предметы, «увлекаемые

рвением и успехами в занятиях слушательниц» [6. С. 271]. В результате, курсы превратились в серьезное медицинское учреждение. Учебное заведение существовало на частные пожертвования и на плату, вносимую за обучение, которая была многим не силам. Первый выпуск состоялся уже после войны в 1878 г., всем окончившим было присвоено звание лекарей. Надежды, возлагавшиеся на студентов, оправдались. Первые выпускницы добровольно служили военными врачами во время русско-турецкой войны.

Неожиданно курсы были закрыты, но затем по инициативе военного ведомства открылись вновь. Все зависело, очевидно, от личной, индивидуальной точки зрения. Военный министр П. С. Ванновский признал ненадобным по характеру деятельности военного ведомства дальнейшее содержание при нем женских врачебных курсов, о чем уведомил в 1888 г. Министерство внутренних дел. Слухи о закрытии курсов проникли в общество ранее обнародования по этому предмету высочайшего повеления, и императору стали приходить ходатайства о дальнейшем устройении и существовании курсов.

В 1883 г. император повелел обсудить вопрос о высшем женском образовании на Особом совещании под председательством министра внутренних дел. По решению этого совещания был составлен проект положения об институте для подготовки ученых акушеров и о выработке целесообразных для иных учебных заведений планов и программ. Этот опыт показал, что стремление женщин к высшему

медицинскому образованию не было преходящим желанием отдельных личностей, а явилось серьезной общественной потребностью. Долгое время в правительстве обсуждался вопрос об открытии Женского медицинского института. Как говорили современники, «дело было еще не испытанное и не имеющее себе подобных ни в одном из западноевропейских государств» [5. С. 947—948]. В то же время практика показывала, что женщины-врачи для сельского населения являлись необходимым рабочим персоналом. Мужчины-врачи, как правило, стремились в городские центры, вследствие чего удаленные населенные пункты оставались без медицинской помощи.

Нехватка рабочих кадров в сельской местности заставила вернуться к вопросу об открытии Женского медицинского института. В июне 1895 г. было утверждено Положение о Санкт-Петербургском женском медицинском институте, имевшем целью сообщать медицинское образование, «преимущественно приспособленное к лечению женских и детских болезней и к акушерской деятельности» [9. С. 11]. Открытие института состоялось в сентябре 1897 г., содержаться он должен был за счет пожертвованных капиталов и платы за учение, городом была пожертвована земля и предоставлена для клинических занятий Петропавловская больница. В слушательницы принимались девушки христианских исповеданий в возрасте 20—35 лет, получившие среднее образование и выдержавшие испытание по латинскому языку; от экзамена ос-

вобождались лица, имевшие аттестаты зрелости или окончившие высшие женские курсы и выдержавшие там экзамен по латинскому языку. Учебная программа соответствовала программе медицинских факультетов мужских учебных заведений. Курс обучения длился 5 лет. Зачет по полугодью, полукурсовые и окончательные испытания производились по правилам медицинских факультетов. Окончившим курс выдавался диплом на звание женщины-врача, предоставлявший им право повсеместной частной практики, право занимать (без права госслужбы) должности врачей при женских учебных и богоугодных заведениях, женских и детских больницах, сестер милосердия во врачебно-полицейских учреждениях при общинах, право заведовать земскими медицинскими участками и сельскими больницами, а в городах — женскими и детскими больницами и отделениями при общих больницах, право быть приглашаемыми в качестве помощницы судебного врача при судебно-медицинском освидетельствовании женщин и детей. В 1897 г. институт получил право приобретать недвижимое имущество и разрешен прием лиц нехристианского исповедания (5 %) [1. С. 140].

В марте 1898 г. женщинам-врачам были предоставлены права государственной службы, кроме права на чиновничество. Первый выпуск в институте состоялся в ноябре 1902 г. Его выпускниц охотно брали на работу земства, так как первые же опыты земской службы дали с несомненностью доказательства безусловного преимущества женщин перед мужчинами.

Женщины выполняли большой объем работы и довольствовались маленьким жалованием. В 1904 г. институт был приравнен к медицинским факультетам университетов и стал содержаться за счет государственной казны. С учреждением и развитием женских врачебных курсов и женского медицинского института в Санкт-Петербурге русские женщины реже стали уезжать учиться в заграничные университеты. В 1905 г. институт подвергся участи высших учебных заведений в России: вследствие студенческих волнений он был закрыт, и выпуска врачей в этом году не было.

После открытия Женского медицинского института в Санкт-Петербурге либеральная интеллигенция пыталась собирать деньги на открытие аналогичных учебных заведений в других городах России, но требовались огромные средства, которые не могли быть собраны только за счет благотворительности. Государственные бюрократические структуры не возражали против открытия медицинских институтов, но оставляли главным условием их финансовую самодостаточность.

В 1906 г. началось формирование системы общественного и частного высшего медицинского образования в России. По большей части ее формирование было связано с открытием медицинских отделений при различных женских курсах. Впоследствии многие открытые высшие медицинские учебные заведения по статусу были приравнены к медицинскому факультету университета (медицинский институт был ниже статусом).

В 1909 г. МНП предписало советам профессоров медицинских факультетов и Женского медицинского Санкт-Петербургского института определить свое отношение к неправительственным высшим медицинским заведениям, об открытии которых ходатайствовали многие частные лица и общественные организации. В своих ответах профессора были единогласно против частнопредпринимательской деятельности медицинского образования ради «денежных выгод» [3. С. 109]. Это единодушное мнение учитывалось МНП. В России действовал лишь один частный Московский женский медицинский институт П. Г. Статкевича и А. Б. Изачека, основанный в 1909 г. С 467 человек в 1909/1910 учебном году их контингент возрос до 1650 человек в 1917-м [3. С. 111]. Это было связано не с тем, что в институте было высокое качество преподавания и хорошее лабораторное оснащение педагогического процесса, а с тем, что хозяева этого учебного заведения организовали ему хорошую рекламу. Вследствие чего между Статкевичем, Изачеком и слушательницами медицинского института разгорелся острый конфликт. В марте 1917 г. в МНП пришло прошение слушательниц о передаче института «из рук частных предпринимателей» в казну, поскольку постановка дела в нем находится «в самом печальном состоянии», в результате чего выпускники его не пользуются «доверием общества» [8].

По инициативе Харьковского медицинского общества в 1910 г. в Харькове тоже открылся Женский меди-

цинский институт. Для проведения занятий были арендованы помещения. Преподавать в институте имели право только преподаватели университетов. Обучение в институте длилось 5 лет. В слушательницы института принимались лица не моложе 18 лет, окончившие курс женских гимназий и выдержавшие дополнительные испытания по предметам, установленным распоряжением МНП для поступающих в Санкт-Петербургский женский медицинский институт. Слушательницам, окончившим полный курс обучения в институте, выдавалось свидетельство о прохождении курса медицинских наук. Доходы института (плата за слушание лекций, пособия, пожертвования и всякого рода иные поступления) могли быть направлены только на его нужды, расширение и улучшение преподавания. Обучение стоило 100 руб. за полугодие. При досрочном выбытии из института плата за обучение не возвращалась. Первый выпуск 240 женщин-врачей состоялся в начале 1914 г. Институт просуществовал до 1920 г., когда его сначала объединили с медицинским факультетом университета, а затем выделили в самостоятельный Медицинский институт.

В Одессе были открыты Высшие женские педагогические курсы (ОВЖК), реорганизованные в 1906 г. в Высшие женские курсы с историко-филологическим и физико-математическим факультетами. В 1908—1910 гг. они дополнились юридическим и медицинским факультетами.

В 1913 г. МНП, рассмотрев учебные планы курсов, утвердило порядок

применения к ним постановления от 19 декабря 1911 г. «Об испытании лиц женского пола в знании курса высших учебных заведений». По этому постановлению слушательницы, представившие удостоверения об окончании ОВЖК, допускались к испытаниям в комиссиях при университете без особого разрешения Министерства, но экзаменовались по предметам, входившим в состав университетского курса соответствующего факультета и отделения. При этом учебные планы курсов должны были соответствовать университетским программам. Таким образом, эти курсы фактически обрели статус университета.

Саратовские высшие женские курсы были организованы при Саратовском санитарном обществе. Занятия начались в 1915 г. по учебному плану Николаевского университета в составе одного медицинского отделения. Курсы были частным учебным заведением, находившемся в системе МНП и в ведении Казанского учебного округа, давали высшее образование в объеме университетского курса. Слушательницами курсов могли стать лица не моложе 18 лет, окончившие курс женских гимназий или приравненных к ним учебных заведений. Выпускницы обладали равными правами с лицами, окончившими курс российских университетов. На медицинском факультете курс обучения был 5-летним, на остальных — 4-летним.

Для управления курсами избирался на 3 года директор, учебным процессом руководил совет отделения (декан, все преподаватели), административно-хозяйственной частью — правление кур-

сов (директор, деканы, представитель совета курсов, правление Санитарного общества в полном составе и по одному представителю от учреждений, субсидирующих курсы). Правление курсов было подотчетно общему собранию Санитарного общества.

Курсы содержались на оплату за обучение, пожертвования и субсидии. В 1917 г. были организованы историко-филологический факультет и юридический факультет с экономико-коммерческим отделением. Осенью 1918 г. курсы были закрыты. В 1919 г. высшие женские курсы вошли в состав университета как самостоятельное II отделение медицинского факультета. В ноябре 1919 г. оба отделения были объединены в один факультет.

В Киеве в 1906 г. благодаря усилиям профессоров университета возобновили работу Высшие женские курсы, закрытые в 1889 г. Сначала они состояли из историко-филологического и физико-математического отделений. В 1907–1909 гг. были открыты юридическое, медицинское и экономическо-коммерческое отделения. В 1916 г. медицинское отделение было реорганизовано в Киевский женский медицинский институт, его возглавил профессор университета П. И. Морозов. В институте читали лекции профессора медицинского факультета Киевского университета. В 1920 г. институт объединили с медицинским факультетом университета, и на их базе был создан институт здравоохранения, переименованный позднее в Киевскую медицинскую академию, а в 1921 г. — в Киевский медицинский институт.

В 1908–1909 гг. в процессе образования женских медицинских институтов и курсов начали проследиваться новые тенденции. Если на переломе веков женское медицинское образование рассматривалось как результат прогрессивных общественных влияний, то позже открытие женских медицинских учебных заведений стало результатом точного просчета коммерческой конъюнктуры. Стремление к открытию новых коммерческих медицинских учебных заведений вылилось во множество прошений [2. С. 15].

В 1913 г. отмечалось трехлетие первого выпуска женщин-врачей в России, 35-летие практической деятельности первых русских женщин-врачей. К концу 1913 г. на территории Российской империи числилось 23143 гражданских врача, в том числе 90 % мужчин, 10 % женщин.

Таким образом, начался процесс формирования системы высшего женского медицинского образования в России в рамках государственных и частных структур (в Санкт-Петербурге, Москве, Харькове, Одессе, Тифлисе, Юрьеве, Саратове, Казани, Ростове-на-Дону, Ставрополе). В частных медицинских структурах обучение было совместное для мужчин и женщин.

Путь к получению высшего медицинского образования для широкого круга женщин всех национальностей был открыт после в 1917 г. В XXI в. в России в медицине работают в основном женщины (по официальным данным, из 608,5 тыс. врачей 69,5 % составляют женщины и только 29,5 % —

врачи-мужчины [4. С. 163–164]). В XVIII–XIX вв. врачами в России были в основном мужчины. Путь к получению женщинами высшего медицинского образования, который длился около двух веков, был весьма трудным и сложным. История развития медицины в России знает немало выдающихся деятелей-женщин, в числе которых М. Бокова, Н. Суслова, В. Кашеварова-Руднева, и мужчин, которые способствовали допущению женщин к высшему медицинскому образованию и медицинской практике.

В медицине есть области, которые действительно больше подходят мужчинам (например, хирургия, реаниматология, травматология и др.), но при этом немало областей, где, несомненно, преуспевают женщины

(педиатрия, акушерство, гинекология и др.). Причины вполне объективны: женщины более мужчин способны сопереживать и сострадать, а в таких областях, где необходимо проявления мужества, решительности и силы, весьма преуспели мужчины. Сейчас, когда двери вузов открыты как для мужчин, так и для женщин, когда и те и другие обладают равными правами на поступление, обучение, дальнейшую самостоятельную практику и имеют равные возможности проведения научных исследований, медицина стала быстрее развиваться и совершенствоваться. Мы пришли к равноправию полов, и это, несомненно, способствует развитию нашего общества, науки и повышению качества жизни населения.

Список литературы

1. Абрамов, Я. Женские врачебные курсы / Я. Абрамов. — СПб. : т-во «Печатня С. П. Яковлева», 1886. — 228 с.
2. Зимин, И. В. Женское медицинское образование в России (вторая половина XVII — начало XX вв.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / И. В. Зимин. — СПб., 1999. — 22 с.
3. Иванов, А. Е. Высшая школа России в конце XIX — начале XX века / А. Е. Иванов. — М. : Академия наук СССР, 1991. — 392 с.
4. Ковалева, М. Д. Женщины в медицине / М. Д. Ковалева. — Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2004. — 214 с.
5. Победоносцев К. П. и его корреспонденты. Письма и записки. — М. : Госиздат, 1923. Т. 1. Полутом 2. — 502 с.
6. Пономарева, В. В., Хорошилова Л. Б. Мир русской женщины: воспитание, образование, судьба. XVIII — начало XX века / В. В. Пономарева. — М. : «Русское слово», 2006. — 320 с.
7. Постернак, А. В. Очерки по истории общин сестер милосердия / А. К. Постернак. — М. : Рус. мир, 2001. — 304 с.
8. РГИА. — Ф. 733. — Оп. 155. — Д. 666. — Л. 39.
9. Сватиков, С. Г. Русская студентка / С. Г. Сватиков // Путь студенчества. — М. : [б. и.], 1916. — 358 с.
10. Шохоль, К. Р. Высшее женское образование в России / К. Р. Шохоль. — СПб. : тип. Артели печ. пр-ва, 1910. — 150 с.

Н. В. Семенова

**ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЙ
«ЧЕЛОВЕК», «ЛИЧНОСТЬ»,
«ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ»,
«СОЦИАЛЬНОСТЬ», «ОБЩЕСТВО»
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
(1880–1930-е гг.)**



УДК 37

ББК 74.03(2)

В статье рассматривается развитие смыслов базовых педагогических понятий, которые детерминируют организацию процесса воспитания в целом и развитие индивидуальных и социальных начал личности, в частности.

Ключевые слова: воспитание, человек, личность, индивидуальность, социальность, общество.

Semyonova N. V.

**THE GENESIS OF THE CONCEPTS OF
«MAN», «PERSONALITY», «INDIVIDUALITY»,
«SOCIALITY», «SOCIETY» IN THE CONTEXT
OF THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL AND
SOCIAL IN THE PROCESS OF EDUCATION OF THE
PERSONALITY IN RUSSIAN PEDAGOGY IN THE
PERIOD OF 80-s XIX – 30-s XX.**

The paper considers the development of the meanings of the basic pedagogical concepts of «man», «personality», «individuality», «sociality», «society» in Russian pedagogy at the end of XIX - beginning of XX century. These concepts determine the organization of the process of education in general and development of individual and social principles of the personality in particular.

Keywords: education, a man, personality, individuality, sociality, society.

Одной из актуальных проблем современной методологии педагогики является содержательное упорядочение ключевых понятий, в том числе «человек», «личность», «индивиду-

альность», «социальность», «общество». Научный интерес представляет выявление исторических позиций ученых по этим вопросам.

В концепциях воспитания конца

XIX — начала XX в., которые основывались на антропологических идеях К. Д. Ушинского, отмечалась двойственность человека, чрезвычайная сложность, противоречивость его сущности, подверженность влиянию естественных и искусственных источников различного рода. П. Ф. Каптерев как первым относил естествен-но-органические (внутренние), ко вторым — социально-культурные (искусственные, внешние по отношению к сущности человека). Природное, внутреннее — «самодеятельные начала, носящие в самих себе источник деятельности». Эти «начала» есть естественное стремление к самообразованию, самосовершенствованию, т. е. к созданию себя изнутри самого себя, — это внутренние силы, которые возбуждаются внешними впечатлениями. Кроме того, выделялись пассивное и активное начала, взаимно обуславливающие и перерастающие друг в друга. Преобладание пассивной стороны вело к полной зависимости человека от окружающих лиц, поэтому он акцентировал внимание на воспитании активности ребенка как важной педагогической задаче (1898) [6. С. 16—30]. В пространстве взаимодействия названных сил человек оказывается в ситуации выбора вектора самопроявления, самоактуализации.

Затем наряду с понятием «человек» стало употребляться понятие «личность». Кроме сущностных характеристик человека, оно включает новые, такие, как «самость», обеспечивающая то, что К. Д. Ушинский называл «нераздельностью» от общего и в то же время «исключительностью»,

«свободой воли» и «ответственностью».

В последующие годы понятие личности еще более углублялось, его составляющими стали самоосознание и самоопределение в окружающем мире. Именно осознание своей индивидуальности и собственной значимости личности дает возможность увидеть свое существование как цель и невозможность в связи с этим быть целью и орудием для других (Н. И. Кареев, В. В. Розанов, В. В. Зеньковский). Регулятором же отношений между людьми, основанием для гармонии человека с внешним миром считалось человеческое достоинство.

В целом «личность» описывалась через термины: «ответственность за собственные действия»; «исключительность», «свобода воли» (К. Д. Ушинский); человеческое достоинство; осознание собственного «я» как цели своего существования и развития (Н. И. Кареев); «неотделенность» от общего (К. Н. Вентцель); результат самовоспитания (С. И. Гессен). Таким образом, просматриваются два взаимосвязанных фокуса этого понятия: его персонализация и социализация, автономность и органичная связь с обществом, что обусловлено взглядом на человеческую личность как на единство противоположных начал.

Что же понималось под индивидуальностью и социальностью личности, как описывались и обосновывались отношения между ними в дореволюционной педагогике?

Определяя индивидуальность как «особое», «специфическое» (К. Н. Вентцель); «единственное в своем

роде», «незаменимость» (С. И. Гессен), педагоги подчеркивали невозможность развития этих свойств вне социальных связей, вне социального общения (С. И. Гессен, К. Н. Вентцель, В. В. Зеньковский). Только в условиях социального взаимодействия индивидуальный сознаний развивается самосознание. Жизнь — это гармония индивидуального с универсальным, т. е. общим для всех.

По оценке В. В. Зеньковского, весь XIX век в педагогике шел под знаком внимания к индивидуальности. Главной опасностью индивидуализации считалась возможность перерастания ее в культ индивидуальности, противопоставленной общему.

Социальность трактовалась как тяготение к миру и человечеству, как общественные чувства и стремления к совместности, к солидарности, которые индивидуальность хранит в себе как «зародыш» (К. Н. Вентцель, В. В. Зеньковский). Она противопоставлялась эгоизму, личной замкнутости, в ней выявлялась амбивалентность: с одной стороны — осознание *обязанности*, а с другой — *желания* работать с другими совместно, сливая свое «я» в дружное сообщество с другими такими же «я» (1904). В этом усматривался не отказ от «я», а требование «гармонии стремлений отдельных личностей». Именно поэтому П. Ф. Каптерев социальность считал корнем «истинно гуманного, прекрасного и идеального в человечестве» и утверждал необходимость «укоренять» в сознании юношей невозможность мыслить добро, красоту, идеалы вне социального [5. С. 9–12].

В педагогике этого периода сложилось убеждение об относительности понятий «индивидуальное» и «социальное», об их взаимосвязи и взаимообусловленности. Это соответствовало подходу к личности как внутренней естественной антиномии индивидуального и социального, их одновременной «слиянности» и «неслиянности». Разделение и противопоставление этих понятий представлялось результатом «аналитической деятельности нашего мышления» (К. Н. Вентцель) [2], а не объективной реальности, в контексте которого специальное вычленение воспитания общественных инстинктов объявлялось правомерным (В. П. Вахтеров). Вместе с тем не допускалось внушение взглядов, традиций отдельных групп личностей, что могло помешать «возникновению и укреплению личной инициативы, критического отношения к окружающей культурно-социальной действительности и стремления воплощать в жизнь лично сознannую истину и лично сознannую справедливость» [7. С. 7].

Таким образом, противопоставление индивидуального и социального считалось в дореволюционной гуманистической педагогике искусственным и недопустимым, поскольку они взаимообуславливают, взаимодополняют друг друга, взаимопроникают. Личность предстает как целостность, с определенной мерой соотношенности, корреляции индивидуального и социального.

Общество привлекало внимание педагогов как носитель исторического опыта, человеческой культуры. Смысл

педагогических характеристик общества: «отношения», «психические отношения», «психическое взаимодействие», «духовное общение индивидов», «свободное соединение» (К. Н. Вентцель), «столкновения, связи и отношения единиц» (П. Ф. Каптерев) — свидетельствует о том, что человеку в этих отношениях отводилась активная роль субъекта, от действий которого зависит результат этих отношений и жизнедеятельности общества.

Основными условиями жизнедеятельности общества назывались: «сознание общественной культурной обязанности», «сложение и сочетание интересов» людей, «взаимодействия людей друг с другом», «гармония стремлений отдельных личностей» (П. Ф. Каптерев) [6. С. 16–30].

Определение общества как множества связей и взаимодействий индивидов определило основной критерий его оценки — положение в нем личности, наличие у нее возможностей для самореализации собственных жизненных потребностей и потенциалов (Н. И. Кареев) Именно такое общество идеальным для развития и воспитания личности считал К. Н. Вентцель. Это общество, в котором осуществляется «взаимное сотрудничество всех людей, при котором каждый являлся бы условием счастья и повышенной жизненности для всех остальных, а не условием их страданий...» [2]. В связи с этим педагоги обосновывали неправомерность противопоставления так называемого индивидуалистического воспитания общественному. Аргументируя эту позицию,

П. Ф. Каптерев указывал на неразрывность духовной, умственной связи человека с обществом и на неразрывность связи общества с человеком, через которого оно мыслит и действует.

В общественно-педагогических кругах настойчиво звучал возвышенный призыв к признанию заботы не о личном, а о прогрессе и развитии культуры всего человечества «верховном смысле» человеческой жизни, ее «высшем нравственном благе» (Е. Лович) [11]. Эта позиция послужила впоследствии одним из источников обоснования необходимости коллективного воспитания.

Следствием приведенных трактовок важнейших педагогических понятий было обращение внимания педагогов конца 1890-х гг. к изучению отдельного человека как автономной личности, его связей с обществом. П. Ф. Каптерев указывал на «сотканность» личности из «общественных нитей». В связи с этим необходимость служения ему он аргументировал через понятие долга. Исходя из этого, педагоги поднимали вопрос об обществе как о факторе воспитания человека, способного работать на его развитие, не теряя себя как индивида. Необходимыми условиями этого назывались детерминированность чувств человека не интересами собственной или какой-либо другой личности или мелкой группы, а интересами общества и гарантированность уважения элементарных прав личности законами, а не чьим-либо произволом. Одновременно с этим акцентировалось внимание на недопустимости воспитания из ребенка «раба обще-

ства» (1913). Тем самым подчеркивалась неразрывность воспитания индивидуальности и общественности в личности ребенка и необходимость соблюдения определенной меры в их соотношении.

Если педагогика с конца XIX в. до революции 1917 г., стремясь понять сущность человека, не подвергала сомнению равноценность его двойственных начал (божественного и бытийного, духовного и телесного, индивидуального и социального, врожденного и приобретенного), то молодая советская педагогика, основываясь на марксистских позициях, стремилась к выяснению и аргументации приоритетности одной из составляющих этой диады. Помимо социально-исторических и социально-политических детерминант, педагогика ориентировалась на развитие естественно-научного направления в науке, заданного И. П. Павловым и В. М. Бехтеревым, актуализируя стремление решить вопрос о «подлинной» природе человека в аспекте социогенетического или биогенетического принципа.

Против приоритета биогенетического принципа выступали А. П. Пинкевич, В. Н. Шульгин, А. Б. Залкинд, П. П. Блонский. А. П. Пинкевич признавал возможность вариативности соотношений, «которые в каждом отдельном случае существуют между эндогенными (наследственными) и экзогенными (внешними) факторами». В зависимости от того, что акцентируется в каждом отдельном случае, предлагались варианты формулировок: «биосоциальное» или «социально-биологическое». В 1919 г.

П. П. Блонский представил сущность человека как «биосоциальное существо», что было, в частности, связано с развитием педологии [1. С. 129].

Социальность для педагогов этих лет представляла собой высшую аксиологическая категория: считалось, что сущность человека и особенности его воспитания раскрываются только через его социальные проявления и социальные связи. Появляется новое педагогическое понятие — «социальный труд» вместо традиционного и социально нейтрального понятия «ручной труд», а задачей школы становится «создание хорошего общественного работника» (П. П. Блонский).

Определение общественного производительного труда в качестве важнейшего детерминирующего начала по отношению к человеку сделало возможным проявление уже в первой половине 20-х гг. XX в. крайне технократического взгляда на него как на «машину, которой нужно питание для хорошего функционирования». Особенно ярко это проявилось в выступлениях А. К. Гастева, бывшего в этот период директором Центрального института труда [3. С. 11]. В 1923 г. живой машиной называл человека и П. П. Блонский, призывая соотносить его изучение с задачами и возможностями оптимизации его производственной деятельности. Вопросы питания, например, — с рационализацией энергетики этой живой машины; дыхание — с воспитанием неутомимости и т. п. Оценивая идеи и высказывания А. К. Гастева, В. Н. Шульгин в 1930 г. заметил, что, будучи влюблен в машину,

А. К. Гастев «поет ей гимн», доказывая, что она снимет с человека все трудное, изнуряющее. И это воодушевляет, вселяет веру в технику и возбуждает стремление к техническому творчеству. Однако В. Н. Шульгин не принял позиций, превращающих восторженное эмоциональное отношение к технике в силу, которая «человека привинчивает к машине», лишая его собственно человеческих свойств [14. С. 51]. В 1928 г. о человеке как о машине говорил А. В. Луначарский, что воспринимается, с одной стороны, как диссонанс его мировосприятию в целом, а с другой, по-видимому, — как необходимая в конкретных идеологических условиях дань эпохе индустриализации, той работе, которая велась по развитию технического сознания людей [12. С. 269—299]. А вот результат таких метафор оказался губительным для человека как «не машины», для его духа. До революции 1917 г. характеристики, даваемые А. В. Луначарским человеку, были проникнуты восторженным эмоциональным восприятием: «горячее чувство», «порывистая воля» «способность к наслаждению», «дивное существо!» (1909). Однако способность приблизиться к реализации этих возможностей он усматривал только в великих людях, коих считал «порождением благоприятных физиологических и социальных условий, позволивших человеческому организму развернуть в нем свои возможности более широко или более сильно выразить некоторые из этих возможностей» [12. С. 300—301].

Утверждение социальных факторов доминирующими в развитии че-

ловека стало источником собственно социологического направления в педагогике, представленного М. В. Крупиной и В. Н. Шульгиным. Не отвергая биологического в человеке, они главным началом провозглашали его социальность: человек «всегда действует, как член того или иного коллектива, того или иного класса, хочет он этого или не хочет, понимает он это или не понимает» [8. С. 43].

А. Г. Калашников к концу 1920-х гг. рассматривал человека как носителя производственных отношений, поэтому экономические отношения характеризовались как ведущий фактор в его жизни и развитии. Тем самым демонстрировалось пренебрежение к природным индивидуальным силам и потенциалам, интересам и потребностям. Более того, и отношение человека к самому себе как ценности Н. К. Крупская признавала оправданным только в том случае, когда он ощущает и осознает свою ценность для сообщества.

Уже в ранних послереволюционных публикациях, в первых учебниках педагогики (П. П. Блонский, Н. И. Иорданский, А. Г. Калашников, С. С. Моложавый, А. П. Пинкевич, М. Н. Покровский, Е. Шимкевич, и др.) человек — это не человек «вообще», а представитель определенной общественной среды, определенных общественных отношений. К концу 1920-х гг. этот вопрос решался через его признание как «социо-», так и «био-» основой научной педагогики при главенстве социальности.

Таким образом, в отличие от дореволюционной педагогики, двойственность

сущности человека выступала только в границах детерминации ее поведения или биологической или социальной принадлежностью. Приоритетность социальности проявлялась в характеристиках понятия «человек» и означала принадлежность к определенной общественной среде. Человек — носитель определенных общественно-экономических отношений, машина.

Термин «личность», как показал анализ первоисточников, использовался советскими педагогами данного периода в связи с необходимостью акцентировать нечто активное, самостоятельное в человеке, что обусловлено его собственным сознанием, творчеством, умением выстраивать отношения с другими людьми, сознательно подчиняться принятым нормам. С личностью Н. К. Крупская связывала индивидуальность человека [9. С. 201—202].

Важнейшими качествами идеальной личности Н. К. Крупская считала умение творить новую, радостную, разумную жизнь, построенную на общем, дружном, братском коллективном труде. Вместе с тем в 1927 г., оценивая работу школы, она высказала замечание, что «наша советская школа, увлекаясь по вполне понятным причинам вопросом коллективистического воспитания, оставляет в тени вопрос о воспитании человеческой личности» [9. С. 201—202]. Это замечание можно оценить как осуждение пренебрежения индивидуальностью, самостоятельностью, субъектностью личности, как указание на взаимную зависимость ценности общества для личности и ценности личности для общества.

П. П. Блонский ключевую характе-

ристику личности усматривал в ее самоопределении. В трактовке Н. Н. Иорданского личность предстает как «среда внутри себя», включающая все богатство внешнего мира и способы его организации, как результат постоянного соприкосновения с другими личностями. Самопроявление, вера в себя предстают как важнейшие «личные стимулы к жизни» для личности. При этом допускалась возможность «ослаблять социальные узлы ребенка, препятствующие его активности» [1. С. 290]. Таким образом, можно сделать вывод, что личность он понимал как единство индивидуального и социального.

Анализ педагогической мысли первой трети XX в. не был бы полным без обращения к педагогической деятельности и последующих из нее теоретических выводов А. С. Макаренко. Мы не нашли у него точного определения понятия «личность». Оно нередко используется в сочетании «личность человека», в том числе как синоним понятия «человек». Однако можно сделать вывод, что личность понималась им как определенный уровень развития человека: цельность, заключающаяся в отсутствии неясности или нечеткости представлений, положительность, которая должна привлекать к себе внимание людей, получать их поддержку. Социальность как свойство, образующее личность, усматривалась им в способности личности ориентироваться на специфику, потребности, перспективы самого общества в конкретно-исторических условиях, а именно — на Советское государство в эпоху диктатуры рабочего класса, в момент

становления бесклассового общества. Отличительными особенностями такой личности должны были быть: уважение достоинства коллектива, преобладание коллективных целей над личными, развитое чувство долга как потребности в солидарной созидательной деятельности, участие в общественном труде, творчество, способность ориентировки (как ощущение себя и окружающих).

Сравнение этих определений с теми, которые использовались в дореволюционной педагогике, показывает следующее: идея о «неотделенности» личности от общества трансформировалась в «слияние» с ним за счет отказа от исключительности и «неслиянности» собственного «я» с общим, отказ от предпосылки нарушения цельности личности; активность, творчество, инициатива и даже самоопределение стали единственно значимой целью, сферой, детерминантой и регулятором ее жизнедеятельности. Здесь природное приобретало ценность только в контексте его востребованности средой, актуальности для ее собственного существования или развития. При этом терялись такие определения, как «человеческое достоинство», «свобода воли», ответственность. «Самостояние» личности сменялось «включенностью» в общество (коллектив) и опорой на него, как мы увидим дальше. Индивидуальность и уникальность интегрировались в «тип личности» работника со всеми его особенностями (способностями, интересами, психическими особенностями), необходимыми обществу или коллективу, в который он включен.

Смысл понятия «индивидуаль-

ность» раскрывался как «различная заложенность» механизмов приспособления организма к воздействиям окружающей среды, влияющая на результаты этого приспособления (А. Г. Калашников) [4], как «индивидуальный тип работника со всеми его особенностями» (П. П. Блонский) [1. С. 321]. С. Т. Шацкий распространял понятие «индивидуальность» на особенности восприятия и переработки явлений жизни, учебного материала на личный опыт человека, отличный от других.

В эти годы индивидуальность ассоциировалась с индивидуализмом и частной собственностью, а наличие у детей особых талантов связывалось с опасностью обособления, всякое обособление от общественной жизни в личную воспринималось как измена делу коммунизма. Даже индивидуальная чернильница у ученика, индивидуальное посещение театра и т. п. расценивались Н. К. Крупской как проявление буржуазного индивидуализма. Индивидуальность должна была исчезнуть в общем направлении мысли, в общем плане действия, превратиться в «орган» коллективного организма (по утверждению А. В. Луначарского).

Социальность понималась как слияние индивидуальной жизни с общественной, с «делом борьбы, с делом строительства коммунизма», как превращение общего дела в личное дело каждого, вследствие чего личная жизнь обогащается. Наряду с термином «социальность», в 1920-е — первой половине 30-х гг. звучал термин «общественный инстинкт». Н. К. Крупская использовала его еще в 1913 г., подразумевая интерес к другим людям,

умение сочувствовать им и понимать их, желание быть полезным другим людям, умение «спаять» свое «я» с коллективом, находить совершенно новые радости, новое счастье в этом слиянии, умеющих к каждому вопросу подходить с точки зрения целого [10. С. 111]. Однако во второй половине 1930-х гг. использование термина «социальный» в сочетании с термином «инстинкт» стало поводом для обвинения Крупской в «биологизаторстве», так как человек в эти годы связывался только с воздействием на него внешних факторов общественно-политического, общественно-экономического характера.

Абсолютизация социальной жизни обусловила специальное внимание к воспитанию коллективизма и подготовке детей к общественной жизни и деятельности через коллектив.

Осуществление приоритета социального в личности предполагалось через преодоление человеком внутреннего «разлада» между личным началом (что называлось эгоистическим) и общественным. Результатом этого должно было стать поглощение личного общественным, как частного — целым, подчинение внутреннего — внешнему, естественного — искусственному и, как следствие, — примирение человека с самим собой. Такое педагогическое решение о соотношении индивидуального и социального подчинялось специальной, извне заданной идее-цели, соответствующей организации некоей новой «модели» жизни. Необходимость привести самих людей и их жизнь в соответствие с ее «искусственной» моделью породила «искусственные» способы организации этой жизни: принуждение,

насильственные методы. Следует отметить, что применение «диктатуры» в воспитании можно толковать с позиций ретроспекции либо как «чистую искусственность», либо как ложно понятую «естественность» (т. е. то состояние, которое люди уже переросли, которое стало несообразным их нынешнему состоянию), что в равной степени является результатом догматизации научного мировоззрения.

Сопоставление представлений о феноменах «индивидуального» и «социального», отношения к ним как началам личности убеждает, что при всей приверженности приоритету социальности педагоги не отрицали необходимость индивидуального подхода. Практика воспитания, в которой реальные дети проявляли свои реальные индивидуальные особенности, доказывала необходимость их учета. Это находило выражение в методических рекомендациях, нацеливавших педагогов на использование интересов, склонностей детей в рамках коллектива. Однако учет индивидуальных особенностей имел целью не столько их развитие, сколько использование для наилучшей реализации общих целей, для наилучшего приспособления каждого ребенка к общим требованиям, к тому типу человека, который является идеалом воспитания.

Анализ педагогических источников (Н. Н. Иорданский, М. В. Крупнина, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевич и др.) показывает, что сущность понятия «общество» описывалась понятиями «классовость» (обеспечивала однообразие реакции на внешнюю среду), кооперирование,

организованность; солидарность интересов и целей (обуславливала совокупность отношений, многообразие взаимоотношений, братство); сознательность, приоритет коллективного над индивидуальным. Эти характеристики обуславливали правомерность предъявления к каждому члену общества требований принять общие убеждения, цели и т. п., отказаться от всего индивидуального, уникального, быть дисциплинированными, готовыми к взаимопомощи и взаимной поддержке, бодрыми и энергичными.

В результате основополагающими принципами советской педагогики ста-

ли: приоритет коллективных интересов над личными; обязательность единства цели и коллективности форм деятельности; обусловленность результатов общей деятельности личным вкладом каждого; отношения взаимной зависимости и ответственности; коллектив — среда, фактор и условие индивидуального развития личности ребенка. Была потеряна многогранность человеческой личности и общества, вариативность их отношений в различных конкретных ситуациях: доминирование, паритет, гармония. Эти отношения выстраиваются по воле людей, объединенных по доброй воле в общество.

Список литературы

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические произведения: в 2 т. / П. П. Блонский. — М.: Педагогика, 1979. Т. 1. — 304 с.
2. Вентцель, К. Н. Теория свободно-го воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. — Пг.; М.: Госиздат, 1923. — 138 с.
3. Гастев, А. К. Юность, иди! / А. К. Гастев. — М.: ВЦСПС, 1923. — 72 с.
4. Калашников, А. Г. Проблема индустриально-трудовой школы ближайшего будущего / А. Г. Калашников. — М.: Изд. Отдела народного просвещения М. С. Р. и К. Д., 1919. — 68 с.
5. Каптерев, П. Ф. Педагогика и политика / П. Ф. Каптерев // Педагогическая мысль. — 1921. — № 9–12. — С. 43–49.
6. Каптерев, П. Ф. Страничка в истории первоначального воспитания детей в России (по поводу 25-летия Фребелевского общества) / П. Ф. Каптерев // Русская школа. — 1896. — № 12. — С. 16–30.
7. Кареев, Н. И. Беседы о выработке мирозерцания / Н. И. Кареев. — СПб.: Тип. Стасюлевича, 1904. — 205 с.
8. Крупенина, М. Детское коммунистическое движение в системе Соцвоса / М. Крупенина // Вопросы пролетарской педагогики. — М.: Раб. просвещение, 1925. — 76 с.
9. Крупская, Н. К. Пед. соч.: в 6 т. / Н. К. Крупская. — М.: Педагогика, 1980. Т. 3. — 511 с.
10. Крупская, Н. К. Пед. соч.: в 6 т. / Н. К. Крупская. — М.: Педагогика, 1978. Т. 1. — 656 с.
11. Лович, Е. Бессильные идеалисты (К вопросу о русском юношестве) / Е. Лович // Вестник воспитания. — 1897. — № 8. — С. 1–42.
12. Луначарский, А. В. Мещанство и индивидуализм. По поводу книги Иванова-Разумника «История русской общественной мысли» / А. В. Луначарский // Очерки философии коллективизма. — СПб.: т-во «Знание», 1909. — 403 с.
13. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М.: Педагогика, 1976. — 631 с.
14. Шульгин, В. Н. Пятилетка и задачи народного образования / В. Н. Шульгин. — М.: изд. «Работник просвещения», 1930. — 207 с.

История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Е. Ю. Рогачева

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ ДЖОНА ДЬЮИ

УДК 37.018.1
ББК 74.03(3)



Джон Дьюи известен российским читателям как автор более 30 книг и 900 научных статей по философии, социологии, педагогике и другим дисциплинам. Свидетельством международного признания Джона Дьюи стало решение ЮНЕСКО (1988), касающееся всего четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке, — одним из них стал Дж. Дьюи. В статье представлен ранее не издававшийся на русском языке биографический материал, раскрывающий особенности воспитания детей в семье Дьюи.

Ключевые слова: семейная педагогика; практико-ориентированное обучение; экспериментальная школа.

E. Yu. Rogacheva UPBRINGING CHILDREN IN JOHN DEWEY'S FAMILY

Russian readers know John Dewey as the author of more 30 books and 900 scientific articles on philosophical, social, pedagogical and other issues. As a sign of international recognition of John Dewey UNESCO (1998) made a well-known decision relating to only four pedagogues who determined the process of pedagogical thinking in the 20th century. One of them was John Dewey. The article presents some biographical material for the first time available in Russian which demonstrates the peculiarities of bringing the children on John Dewey's family.

Key words: family pedagogy; practice-oriented education; experimental school.

О Дж. Дьюи (1859–1952) написано достаточно много как о великом мыслителе XX в. — философе, педагоге, основателе лабораторной школы при Чикагском университете (1896–1904). Его по праву называют гражданином XX в., реформатором, правозащитником, «учителем учителей», так как на протяжении своей жизни Дьюи верно служил идеалам демократии, образования и прогресса. Благодаря биографическим материалам о Дьюи, составленным Р. Уэстбруком, С. Рокфеллером, А. Райаном и Д. Мартином, к сожалению, не переведенным на русский язык, стало возможным значительно глубже понять Дьюи в контексте его бурной и наполненной яркими событиями жизни [9; 6; 7; 5]. Биография Дьюи предстала как «призма, позволяющая лучше увидеть историю» [8. С. 80–90], дала возможность обнаружить всеобщее в этом ушедшем «веке крайностей», а именно так назвал прошлый век историк Э. Хобсбаум в своей книге «Век крайностей. Этот короткий двадцатый век 1914–1991», увидевшей свет в 1994 г. [3]. Первые три биографа Дьюи старались описать жизнь ученого, поместив его идеи и политические проекты в релевантный интеллектуальный и социальный контексты. Биография великого мыслителя, представленная Д. Мартином, соединила в себе и аспекты многогранной жизни ученого во всех ее проявлениях, и его плодотворную деятельность. В ней использованы многочисленные материалы переписки ученого (около двадцати тысяч писем Дьюи и тысячи других материалов переписки и рукописей).

Основным источником счастья, как признался сам Дьюи, для него служили мыслительная работа (или «игра воображения») и его семья. Поэтому не случайно некоторые биографы старались изобразить человеческий портрет великого мыслителя в контексте его семейной жизни. Ведь Дьюи не был «мыслящей машиной», он был мыслящим человеком, личностью, индивидуальностью. Надо отметить, что Дьюи очень активно реагировал на характер и условия современной ему эпохи.

Предлагаемые материалы дадут представление о Дьюи как любящем отце. У Дьюи было трое сыновей — Фред, Моррис, Гордон и трое дочерей — Люси, Джейн и Эвелин. В отличие от многих классиков педагогики, к примеру Ж.-Ж. Руссо, который всех своих пятерых детей отдал в приют, Дьюи уделял воспитанию и образованию детей огромное значение. Наблюдение за ростом малышей, их образованием стало огромным стимулом для написания ученым целого ряда статей педагогического характера. Так, например, работа Дьюи «Психология языка младенца» родилась как результат наблюдения за тем, как его первенец Фред и дочь Эвелин учились говорить.

Дж. Дьюи и его жена Элис были уверены в том, что именно образование позволит детям открыть двери возможностей. Для того чтобы снабдить детей всем, что позволит им пройти сквозь эти двери уверенно, родители расширяли их образовательное пространство: много путешествовали в Европе и Азии, устраивали интересные встречи в кругу семьи с име-

нитыми писателями, художниками, архитекторами, музыкантами, журналистами, представителями бизнеса из разных стран (как в Чикаго, так и в Нью-Йорке, куда семья переехала к 1905 г.). Надо признать, что Дьюи всячески поддерживал освоение детьми иностранных языков. А это отличает далеко не каждого американца, считающего, как правило, что учить иностранные языки не к чему, коль скоро весь мир говорит на английском языке. Дьюи верил, что образование — это «постоянная реконструкция опыта», а поэтому и развивал своих детей во всех направлениях.

Правда, о Дьюи, как об отце, ходило немало и анекдотических историй. Так, например домашняя прислуга Лилиан Джонсон вспоминала, что «как-то увлеченный очередной статьей молодой папа — Джон Дьюи услышал просьбу жены успокоить маленького сынишку Фредди, имитировавшего огромную ревушую ракету во время воскресного обеда. Дьюи ответил следующее: «Я не могу. Это очень трудное дело». В другой раз, когда Фред имитировал всемирный потоп в ванной комнате, а вода уже вытекала из ванны и почти достигла кабинета Дьюи, взволнованный ученый влетел по лестнице к месту случившегося и стоял ошарашенный до тех пор, пока сынишка не произнес: «Джон, не говори ничего! Принеси лучше тряпку!». Почти с каждым ребенком Дьюи были связаны свои истории. Однажды, получив в банке деньги, он забыл коляску около банка со спящим ребенком. Увлеченный подсчетом полученной суммы, он напрочь забыл о ребенке.

К счастью, когда Дьюи обнаружил пропажу, ребенок продолжал мирно спать.

Отношение Дьюи к сыновьям — особая страница его семейной педагогики. И это не случайно. Многое в отношениях Дьюи с детьми объясняется его собственными отношениями со своими родителями.

Тема отца Арчибальда Спрага Дьюи представляет особый интерес в биографии ученого. Случилось так, что Джон Дьюи появился на свет спустя сорок недель после гибели его маленького брата — Джона Арчибальда Дьюи, которому не суждено было дожить и до трех лет. Он случайно упал в котел с раскаленной маслянистой жидкостью и позднее скончался в муках от тяжелейших ожогов на глазах своих родителей. Мать Джона Дьюи — Люсина Артемисия Рич Дьюи и ее супруг страшно переживали случившееся. Родившийся 20 октября 1859 г. мальчик получил имя Джон в память об ушедшем брате. Безусловно, для родителей рожденный малыш был своего рода заменой потерянного сына, но Арчибальд не хотел второй раз давать свое имя сыну. Всю жизнь родители жили с ощущением, что их преследовала тень погибшего ребенка.

Факт, что Джону пришлось стать заменой брату, явился причиной первого кризиса в его жизни. Ведь всегда очень трудно ощущать себя заменой. А если тебе еще и не повезет в этой жизни, то ты еще глубже будешь чувствовать, что не смог оправдать ожиданий родителей. Но Джону Дьюи повезло. Он всегда осознавал, что должен жить для других, развил

в себе удивительный талант быть участливым и глубоко сочувствующим человеком. Его родители обращались с ним так, как будто он был их первым ребенком, и во многих отношениях он сумел впоследствии превзойти даже своего старшего брата Дэйвиса. Порой он даже давал советы Дэйвису, который стал известным экономистом, правда, уже после того, как Дж. Дьюи приобрел известность.

Надо признать, что мать Дьюи особо заботилась о здоровье Джона и была очень близка с ним. Она постоянно переписывалась с сыном, посылала ему толстые конверты с письмами, рассказывала обо всех новостях. То, что перед смертью Арчибальда родители жили в доме Джона, а не его братьев Дэйвиса или Чарльза Майнера, говорит о многом. Родители были намного ближе и к детям Джона, чем Дэйвиса.

Вторым кризисом в отношениях Дьюи с отцом был неожиданный уход отца на Гражданскую войну. Хотя ему было уже за 50 лет, он неожиданно летом 1861 г. продал свой бакалейный бизнес и отправился служить в Первый Вермонтский кавалерийский полк. Он вступил в ряды Союзной армии в Северной Верджинии, оставив на попечении беременной супруги двоих сыновей. Многие считали, что одной из причин такого поступка было то, что Арчибальд все время думал о том, переживет ли его сын Джон тот роковой возраст, который унес его первенца. Он не хотел оставаться дома в ожидании этого момента. Люсине пришлось вскоре продать дом и поселиться у родственников, так как

деньги, оставленные Арчибальдом, скоро закончились, и надо было как-то выживать. Поскольку Арчибальд был на военной службе, мать стала очень близка своим сыновьям, особенно Джону. Понимая, как трудно маме, он проявлял большую заботу и о родившемся Чарльзе, хотя и не был старшим братом. Мать очень переживала за отца, к счастью, он не был даже ранен. Рождество 1864 г. Люсина с тремя сыновьями встречала вместе со своим мужем. Этот день особенно запомнился Джону. Позднее он писал: «Я лучше всего, пожалуй, помню то Рождество, когда мне было 4 года; мой отец был на фронте, а мама взяла нас и отправилась в распоряжение его части, чтобы остаться там на зиму. Я очень хорошо помню, как, проснувшись, я увидел в конце комнаты их кровать, она казалась так далеко от меня, в целой миле, а потом мне дали какие-то вещи; среди них была маленькая деревянная маслособойка. Позже моя мама рассказывала мне, но это было уже много лет спустя, что они думали, что я буду разочарован тем, что мне смогли дать в качестве рождественского подарка. Ведь тогда очень трудно было что-то достать. И все же я вспоминаю, как рады мы были тем дарам» [5. С. 13].

Вскоре Люсина с сыновьями вернулась в Берлингтон, где она жила у своих родственников. В начале 1865 г. закончилась война, а 14 апреля 1865 г. было совершено покушение на президента Авраама Линкольна. Траурные дни надолго запомнились пятилетнему Джону, особенно врезалось в память огромное количество домов,

задрапированных черным в знак скорби. Удивительно, но отец вернулся в семью лишь через два года после окончания войны. Он оставался на Юге, занимался каким-то бизнесом в Вирджинии и Южном Иллинойсе. Семья вернулась к нормальной жизни лишь в 1867 г. Дж. Дьюи вспоминал, что они сразу же переехали в свой собственный дом. Бакалейный бизнес снова начал процветать, хорошо шла и торговля сигарами.

Однако в жизни Джона наступил третий кризис. Дело в том, что родители Джона были очень разные. Они отличались и по темпераменту и по отношению к детям, имели различные интересы и разные запросы, но при этом оба оказывали влияние на становление сына.

Мать Джона Дьюи родилась в 1830 г. в Вермонте и выросла на очень богатой ферме, где она многому научилась. В тот период в Америке умение вести фермерское дело было очень редким, так как значительная часть населения переместилась в города и утратила эти навыки. Джон всегда идеализировал способности матери вести фермерское хозяйство. Он даже писал об этом в своей работе «Школа и общество» (1899): «Дисциплина и формирование характера, связанные с процессом тренировки привычек к порядку и трудолюбию, и так называемая идея долга, стремление сделать что-либо, произвести что-то в этом мире культивировались фермерскими семьями в середине девятнадцатого века». Дьюи признавался Джозефу Ратнеру, что в своих работах по педагогической теории и практике он

опирался на «Вермонтское окружение», особенно на дух фермы бабушки со стороны матери. Он сожалел, что дети 1920-х и 1930-х гг. были лишены того, что он сам испытал. Дьюи вспоминал, что именно на ферме он мог видеть старинную лесопилку, свечи и мыло, сделанные в домашних условиях. Своим детям Дьюи часто рассказывал, как иногда появлялся на ферме на несколько дней сапожник, чтобы починить обувь всех желающих. Джону очень нравилось, что на ферме люди были очень близки к природе, знакомились с простейшими орудиями труда. Многие молодые люди могли уже в юности многому научиться, осваивали ремесла. Не случайно Дьюи восхищался Томасом Джефферсоном и выделял его из многих американцев. Дьюи, как и Джефферсону, была присуща идеализация сельской жизни. Позднее в своей экспериментальной школе он знакомил детей с прядением, ткачеством, столярным делом. Организация музея труда, активная поддержка этой идеи и в Халл-хаусе Джейн Аддамс — все это доказательство того, что Дьюи пытался ввести в содержание образования и практико-ориентированные предметы. В своих трудах он также старался передать детям, воспитывавшимся в городах, дух творческой, продуктивной и независимой жизни фермерской семьи наподобие той, что была у его матери.

Что касается деда Дьюи — отца Люсины, то он не ограничивался лишь фермерской жизнью. Дейвис Рич был в течение пяти лет членом Вермонтской Генеральной ассамблеи. Дедушка Люсины — Чарльз Рич служил в

Конгрессе Вашингтона несколько периодов. Процветающая и общественно ориентированная, тесно связанная с общинной службой и влиятельная в социальных кругах семья Рич в трех поколениях кровью и интересами была связана со многими известными гражданами Шохэма и Берлингтона. Кузен Люсины Мэтью Бакхэм был президентом Университета Вермонт, где учился Дж. Дьюи. Люсина часто гостила вместе со своими сыновьями в семье Бакхэмов, жила там и во время, и после Гражданской войны, а Джон и Дэйвис дружили с двумя сыновьями Бакхэмов. Она была очень требовательна к себе, отличалась реформистскими взглядами, характерными для старой берлингтонской политической и университетской элиты. Но ее главным делом стала забота о душах своих близких. Джон признавался, что благодаря матери он воспитывался в истинно евангелистской манере. Он был серьезным и застенчивым ребенком.

Отец Джона Дьюи Арчибальд не очень-то пускался в духовные размышления. Он был целиком увлечен бизнесом и стремился выделиться, достичь успеха. Подобно тем американцам, портреты которых были блестяще описаны Генри Джеймсом, отец Дьюи не был особенно образован, не имел способности к размышлению, не обладал манерами, но был уверен в себе и пытался тягаться силой там, где это было возможно. Он принадлежал к числу новых бизнесменов, представителей коммерческой демократии, лозунг которых был «купи у одного, а продай другому». Джону очень нравилось то, что отец отличался храбростью и

отвагой. С ним считались, он всегда демонстрировал активную позицию, с ним всегда было интересно.

Арчибальд, как и его жена, родился на ферме в штате Вермонт (Новая Англия), в 1811 г. Он был одиннадцатым и последним ребенком. Несколько поколений его предков также жили в Новой Англии и внесли свой достойный вклад в американскую жизнь. Его отец — Парсон Дьюи сыграл определенную роль в Революционной войне и был похоронен в Беннингтоне. В то время как предки Люсины были англичане, в роду Арчибальда были голландцы, а также шотландцы и ирландцы. Его предки жили во Фландрии и в XVI в. занимались ткачеством. Их звали «выходцами из лугов» («was de Wei» — «of the meadows»). Отсюда и фамилия Дьюи. Позднее Дж. Дьюи ассоциировал Англию с чистым пуританизмом и предпочитал гордиться своими голландскими корнями: «Я должен признаться, что я, скорее, голландец, чем англичанин. ...В наших кругах есть два выражения: “трудолюбивый как Дьюи” и “никто не может напоить Дьюи”». Джон всегда хотел походить на отца, который отличался находчивостью и хорошим чувством юмора. Хотя он страдал заиканием, но никогда не стеснялся, легко вступал в разговоры, блестяще рекламировал товары в своей бакалейной лавке. Вот некоторые из его рекламных объявлений, напечатанных в Берлингтонской газете «Дейли Фри Пресс»: «Тем, кто предпочитает темноту свету, не стоит покупать масло или спермацетовые свечи в магазине Дьюи», «Мои сигары — хорошее извинение за плохую

привычку». Он даже уговорил своего друга, поэта Джона Сэкса, написать комическую пародию на лосося, который продавался в его магазине. Веселый нрав отца очень нравился его сыновьям.

Контраст между родителями был типичен для американской жизни того периода. Мама главным образом заботилась о детях, в то время как отец все время находился в своей конторе или магазине. Однако образ Люсины нельзя было сравнить с женщинами, описанными Генри Джеймсом и Генри Адамсом, которые отправлялись в Европу в поисках культуры, в то время как их мужья задерживались в промышленных центрах, налаживая бизнес-контакты. Разница между Люсиной и Арчиальдом была иная. Люсина была верной сторонницей так называемых мужских добродетелей пуританизма. Ей удалось привить своим сыновьям Джону и Дэйвису чувство морального долга и ответственности. У Арчиальда было очень мало времени на сыновей. С Джоном он был всегда очень осторожным. Они уважали друг друга, но особой близости Арчиальд не допускал. Позднее Джон Дьюи, заполняя бланк для включения его биографических материалов в Энциклопедию национальной биографии, писал, что его отец был известен своим «остроумием». Арчиальд часто чувствовал неловкость в общении с сыном и часто использовал остроумие, чтобы не допускать особой близости.

Любопытен текст письма, написанного Джону Арчиальдом 21 октября 1885 г., день спустя его

26-летия. Арчиальд писал: «Я вовсе не забыл вчера о твоём воровском вторжении в наш семейный круг, но погода была так прекрасна, что мне не захотелось потянуться за ручкой и уйти в дом... Если материнская писанина не пропадет на почте, то ты получишь небольшое напоминание о том, что мы оба думали о тебе в этот день» [5. С. 18]. Какая метафора могла бы лучше передать смысл того, что Джон всегда был для отца сыном-заменой и что он никогда бы не был Джоном, если бы его первый сын Джон Арчиальд Дьюи был жив. Как бы не интерпретировались эти строчки, фактом в биографии Дьюи остается следующее: между отцом и сыном всегда была дистанция, всячески охраняемая Арчиальдом.

Мать Дьюи, напротив, была всегда погружена в жизнь своего сына, вероятно еще и потому, что во время отсутствия отца она своей любовью и заботой пыталась компенсировать дефицит общения сыновей с Арчиальдом. Возможно, что особое внимание матери к Джону объяснялось и тем, что он рос довольно хрупким и болезненным мальчиком. Джон, в отличие от своих братьев, был очень похож на свою мать как внешне, так и по характеру. Как и мама, он был удивительно усердным и мог часами трудиться. Он рано вставал, не позднее семи утра. Однажды, проспав до восьми, он признался детям, что в тот день он побил свой рекорд позднего просыпания.

И все же, возвращаясь к проблеме родительского влияния, надо сказать, что именно мать научила Дьюи думать, размышлять, а отец передал ему

умение действовать, как подобает настоящему мужчине, — энергично и решительно. После смерти Джона Дьюи его вторая жена Роберта рассказала философу Джорджу Экстеллу, что Джон часто рассказывал ей о своих родителях и жизни в Вермонте и все время настаивал на том, что большее влияние на него оказал отец. В действительности же, он маскировался, это всегда было его потаенным желанием. Влияние матери на него было слишком сильным, настолько сильным, что ему пришлось научиться противостоять ему. Желание отца влиять на сына было невелико, в отличие от желания матери. Однако, стараясь походить на дистанцировавшегося от него отца, Джону удалось стать самим собой.

В отношении своих собственных сыновей Джон Дьюи занял совершенно иную позицию. Его первенец Фредерик Арчибальд Дьюи, к которому обычно отец обращался не иначе как «дорогой мальчик Фредди», родился 19 июля 1887 г. в Фентоне, штате Мичиган в доме Фреда и Эвелин Риггс, где выросла жена Дьюи Элис. Фредериком звали дедушку Элис, а Арчибальдом — отца Дьюи. Затем в 1889 г. родилась дочь Эвелин Риггс, унаследовавшая имя бабушки Элис. В 1892 г. появился на свет Морис, названный в честь любимого учителя Дьюи Джорджа Сильвестра Мориса. Однажды Дьюи пришлось остаться с Морисом наедине во время поездки Элис в Европу с другими детьми. Он всегда с удовольствием соглашался следить за детьми, хотя у него было много дел на работе и общественных поручений. В тот момент Дьюи дол-

жен был закончить семестр в университете. Во всех своих письмах жене он описывал успехи своего сынишки, называл его очень чувствительным мальчиком, подвижным, искренним и способным. Однажды, когда Дьюи заснул в кресле, то, проснувшись, он застал малыша вылезшим из своей кровати и уже намеревавшимся мыть окна. Дьюи тут же отвлек малыша интересной картинкой в книге, но ужасно испугался от мысли, что могло бы произойти с сынишкой, если бы отец продолжал спать.

По окончании семестра Дьюи и Морис должны были отправиться на пароходе в Европу, чтобы присоединиться к Элис и старшим детям во Франции. Некоторое время семья провела в Париже, где Дьюи удалось прослушать лекции по философии в Сорбонском университете. Затем семья отправилась в Италию. Но поездка оказалась очень печальной. По дороге Морис подхватил дифтерию, и уже в Милане Элис, Морис и его сестра Эвелин оказались в больнице. Вскоре Элис и Эвелин выздоровели, а маленький Морис умер 12 марта 1894 г. в возрасте двух с половиной лет. Он был кремирован и похоронен в Милане. От этого удара так и не удалось окончательно оправиться ни Элис, ни самому Дьюи, привязавшемуся к малышу за время отсутствия жены. Джону, как когда-то его отцу, пришлось пережить потерю сына. Но его судьба была еще более жестокой.

После смерти Мориса Элис родила еще троих детей. Гордон Чипман, названный так в честь отца Элис, родился летом 1896 г. Казалось, его

появление должно было смягчить горе семьи после потери маленького Мориса. Он стал всеобщим любимцем и поражал родителей своими ранними успехами, был очень сдержанным и удивительно разумным ребенком. В декабре 1897 г. у него появилась сестричка Люси Элис, которая очаровывала всех своей ангельской улыбкой и желанием танцевать. В июле в семье Дьюи родилась еще одна дочь — Джейн Мэри. Но вскоре, в 1904 г., супругам пришлось пережить потерю и второго сына Гордона.

Это случилось во время очередной поездки в Европу, куда Джон и Элис отправились с пятью детьми. В Кембридже Дж. Дьюи очень ждали на конференции Научной ассоциации его коллеги-философы. Элис намеревалась изучить образование женщин в Европе. Она даже планировала представить по возвращении отчет по этой проблеме Уильяму Харрису, а также написать книгу и напечатать ее под редакцией психолога Джеймса Марка Болдвина. Родители были уверены, что поездка принесет много положительного как для старших детей — Эвелин и Фреда, так и для младших. Гордон, развитый не по годам, тоже ждал от поездки сюрпризов и ярких впечатлений. Все считали его очень открытым и восприимчивым ребенком. Но еще в дороге корабельный врач диагностировал у Гордона пищевое отравление. По прибытии в Ливерпуль мальчика срочно госпитализировали. Джон Дьюи оставался с сыном, в то время как Элис повезла детей в Честер, чтобы изолировать их от больного Гордона. Друзья Дьюи встретили ее и забрали млад-

ших детей в Ирландию, а сама Элис вернулась в Ливерпуль. Состояние Гордона ухудшалось с каждым днем. У него диагностировали лихорадку. В какой-то момент врач уверил, что ему скоро станет легче, что он преодолел кризис, хотя мальчик сильно терял вес. Отец купил ему книгу «Путешествие Гулливера» и все время читал сыну страницу за страницей. Родители даже начали вместе с сыном сочинять книгу с картинками «Поездка Гордона в Ирландию». Из Ирландии пришло радостное известие, что у других детей не обнаружено симптомов болезни. Через три недели Гордона выписали из госпиталя. Все трое отправились в Ирландию. Мальчик писал своему брату Фреду, что он очень хочет поправиться и надеется поехать с ним в Дублин, а потом отправиться в Италию и поймать большую ящерицу, а также ловить апельсины, когда они будут падать с деревьев. Но вскоре Гордону стало значительно хуже, и через два дня его не стало.

Для Элис и Джона этот удар судьбы был слишком сильным. Чикагские друзья, узнав о смерти Гордона, были потрясены. Джейн Аддамс устроила поминальную службу в Халл-хаусе. Более семидесяти коллег и друзей пришли выразить свои соболезнования Элис и Джону. Джон Дьюи написал в письме Уильяму Джеймсу: «Гордон, которого мы потеряли, был единственным человеком, я не говорю ребенком, который одновременно мог быть и серьезным и игривым в восприятии жизни. Я никогда не смогу понять, почему его забрали из этого мира» [5. С. 231].

Джон Дьюи вынужден был вернуться в Нью-Йорк, так как начинался новый семестр в Колумбийском университете, а Элис осталась с детьми в Европе, чтобы дать им возможность продолжить изучение языков. В 1904 г. Элис отправилась с детьми во Францию. Фред был зачислен на осенний семестр в университет Гренобля, чтобы изучать французский, в то время как его мама с другими детьми осталась на побережье. После того как осенний семестр закончился, он отправился в университет Йены, где изучал латинский и немецкий языки. Фреду прекрасно давался немецкий, хотя в изучении латинского он испытывал затруднения, так как обычно ему приходилось переводить латынь на английский, а не на немецкий, или с немецкого на латынь. Естественно, с такой нагрузкой на зрение было трудно справиться, и вскоре он мог читать лишь небольшое количество времени. Родители очень переживали, что Фред терял зрение. Весть о том, что занятия фехтованием помогли его сыну Фреду снять глазное напряжение, очень обрадовала пребывавшего в депрессии от потери сыновей отца. Джон Дьюи очень скучал по семье и просил Элис и детей почаще писать ему и информировать его о всех новостях. В Нью-Йорке он очень грустил о Гордоне и ходил в гости только к тем коллегам, у которых были дети. Он совершенно потерял интерес к административным делам в университете, отказался участвовать в выборах президента в качестве кандидата. Его интерес к педагогике также ослабевал с каждым днем, хотя студенты педагогического

колледжа и считали его своим наставником и новатором в образовании. Он опять вернулся в лоно философии.

1904 г. принес семье Дьюи неожиданный сюрприз. По окончании весеннего семестра Джон Дьюи решил отправиться к семье в Европу. Элис провела весну в Риме, а затем вся семья Дьюи отправилась в Венецию. Там в Италии все напоминало о Морисе. И вот однажды во время завтрака в одной из пиццерий Венеции Джон увидел миловидного итальянского мальчугана, игравшего у окна со своим братом. Тот был такого же возраста, как Гордон, настойчивый и полный жизненной энергии. Дьюи заметил, что он хромал, но при этом поразил Дьюи своей грациозностью. Было похоже, что мальчик из бедной семьи. Неожиданно Дьюи пригласил мальчика за стол позавтракать вместе с ними — тот был явно голоден. Мальчика звали Сабино Пиро Левис. Он пробыл с семьей Дьюи до самого вечера, а потом его проводили домой. Через несколько дней Элис и Джон Дьюи договорились с матерью Сабино, которого тут же окрестили «Бино», что он отправится с ними в Америку.

Сабино вырос в стране, где остался прах их сына Мориса. Он заменил Дьюи двоих сыновей. У Джона Дьюи снова было пятеро детей. Он ни разу в жизни не пожалел о том, что последовал своему импульсивному желанию и взял мальчика в свою семью. Официально он не усыновил Сабино, но стал для него любящим и заботливым отцом. Он пытался искать врачей в Европе, которые помогли бы мальчику вылечить поврежденное колено.

Бельгийский врач предрекал ампутацию, но Дьюи повез сына в США и нашел доктора Мейерса в госпитале Святого Луки. Дьюи каждый день навещал нового сына в больнице, где Сабино проходил длительное лечение. Даже после выписки из госпиталя нога постоянно болела. Мальчик почти не мог заснуть. Дьюи каждый вечер рассказывал сыну истории до тех пор, пока он не засыпал. Он часто возил сына гулять в инвалидной коляске в парк. Через год мальчик избавился от костылей.

Сабино любили в семье Дьюи и взрослые и дети. Он был помощником Элис в садовых делах. Юношей он стал прекрасным водителем для своего отца. Он был отличным дизайнером и мог прекрасно подобрать ткань и портного для пошива очередного костюма своему всемирно известному отцу. Джон Дьюи был очень тронут стараниями сына. В один из дней они вышли от портного оба в новых костюмах, что растрогало Элис до слез. Она давно не видела своего мужа таким счастливым. Даже когда Сабино уже жил отдельно и имел свою семью, он помогал отцу в выборе костюмов. В своих воспоминаниях об отце Сабино напишет: «Чтобы описать ту отеческую заботу, которую мне пришлось испытать именно от него (Джона), мне потребовалась бы целая книга» [4. С. 455].

Джон Дьюи стал очень близким другом и наставником своим сыновьям — Фреду и Сабино. Он радовался успехам Фреда в учебе и в Мичиганском университете, и в Массачусетском Технологическом институте, где его

дядя Дэвис Рич Дьюи преподавал экономику. Он ликовал, когда в 1913 г. Фред защитил диссертацию по социологии в Колумбийском университете на тему «Некоторые аспекты поведения в социальных группах». Он часто обсуждал с сыном разные проекты. Когда у Фреда появился первый сын, Джон Дьюи не мог дождаться минуты, когда увидит своего внука Гордона Чипмана. Потом появились другие внуки — Элизабет Энн в 1919 г. и Джон — еще один Джон Дьюи.

Еще одна страшная потеря была уготована судьбой для семьи Дьюи: в 1935 г. Джон-младший погиб в автомобильной катастрофе во время каникул, когда был студентом военной академии в Колорадо Спрингсе. В 1936 г. жена Фреда Лиз родила девочку Джоанну, дедушка был очень счастлив. В это время Джон Дьюи жил вместе с семьей Фреда. Фред всегда отвечал за организацию рождественских обедов, помогал отцу в финансовых делах.

Джон Дьюи по праву гордился своими сыновьями и не боялся выражать им свою любовь. Они до конца его дней оставались ему преданными помощниками и близкими людьми.

Старшая дочь Дьюи Эвелин заслуживает особого внимания, так как именно она сумела стать для своего отца надежным партнером в осуществлении ряда педагогических проектов. Эвелин испытывала огромное уважение и любовь к своему отцу, помогала ему и сопровождала во многих поездках в Европу. Отец очень дорожил своей дочерью. Когда Эвелин было пять лет, ей посчастливилось отпра-

виться в Европу со своей матерью. По дороге она получила послание от своего отца: «Я люблю тебя, моя маленькая девочка. Папа».

Хотя Эвелин не могла напрямую участвовать в создании первого «педагогического детища» Дьюи — Чикагской лабораторной школы, так как в тот период была еще маленьким ребенком, тем не менее опосредованно она повлияла на решение отца. Когда Дьюи создавал свою лабораторную школу в Чикаго, Эвелин было всего семь лет. Однако именно после посещения учебного заведения, где училась пятилетняя Эвелин, он глубоко разочаровался в состоянии американского школьного дела, и это стимулировало ученого начать свой педагогический проект в Чикаго. Он с горечью рассказывал своей супруге Элис о том, какой скучный взгляд был у их дочери, которую в очередной раз заставляли исследовать поверхность кубиков и их углы, хотя это все ей давно уже было известно. Создание Дьюи экспериментальной школы в Чикаго (1896—1904) явилось попыткой ученого изменить традиционную школу «зубрежки» и «книжной учебы». Дочь Дьюи была одаренным ребенком, и хотя ей часто приходилось пропускать школу, путешествуя с родителями по Европе, она всегда догоняла класс и демонстрировала замечательные результаты в учебе.

В 1904 г. семья переехала в Нью-Йорк. Здесь Эвелин поступила в школу Горация Манна и успешно окончила ее в 1906 г. В возрасте 16 лет она стала студенткой колледжа Смита, а в 1911 г. уже была его выпускницей.

Надо отметить, что поначалу общая атмосфера колледжа, да и домашнее окружение побудили Эвелин заняться социальной работой. Усилившаяся волна иммигрантов и проблемы бедных требовали большого количества социальных работников. Эвелин всегда отличалась независимостью и жила в отдельной квартире сначала в Бруклине (1918—1919), а затем в 1920 г. переехала в Манхэттэн. В начале 1920-х гг. она преподавала в школе Линкольна, связанной с педагогическим колледжем Колумбийского университета. Более того, она возглавляла Совет при Бюро педагогических экспериментов. Некоторое время она работала в одном из известнейших агентств, связанном с рекламой авторского права. За что бы она ни бралась, ей все всегда удавалось. Как верно отметил Макс Истман, «еще в раннем возрасте ей удалось развить то, что называют великолепным чувством юмора и здравого смысла» [5. С. 155].

В нью-йоркский период Эвелин помогала своему отцу в нескольких его педагогических проектах, а затем начала сама писать статьи и книги по проблемам образования. Она всегда была готова поддержать Дьюи в его реформаторских начинаниях, стала ему настоящим коллегой и другом.

По поручению отца в 1914 г. Эвелин отправилась в Индиану исследовать Гари школы (школы Гари Уильяма Уирта), «чтобы добыть современный материал, с помощью которого можно будет проиллюстрировать педагогические принципы» [5. С. 155]. Она принимала самое активное участие в написании хорошо извест-

тной в педагогических кругах работы «Школы будущего», увидевшей свет в 1915 г. Именно Эвелин отвечала за проведение исследований в различных школах, не только посещала многие из них, но и брала интервью у родителей, учителей, администраторов и учащихся. Поэтому именно она стала автором большинства разделов книги, отражающих плоды ее активных наблюдений и размышлений. Дочь Дьюи посещала экспериментальные школы, лучшие из лучших, и анализировала их деятельность, пытаясь изучить, каким образом в них применялись различные педагогические теории Руссо, Гербарта, Фребеля, Песталоцци и Дьюи. Речь идет о школе Мистера Джонсона в Фэахоупе, штат Алабама; «Паблик Скул» 45 в Индиане; Школе Паркера в Чикаго; а также Гари школах. Эвелин и ее отец исследовали экспериментальные школы и использовали полученные результаты как материал для размышления о реконструкции традиционной школьной системы. В предисловии к своей книге «Школы будущего» отец и дочь Дьюи писали: «Мы пытались показать, что именно может получиться, когда школы начинают использовать на практике... некоторые теории, которые считаются наиболее здравыми и лучшими с времен Платона». Многие из школ, которые отбирала для экспертизы Эвелин, можно было назвать школами, «ориентированными на ребенка», а именно такими, где учитель вступает на сцену лишь тогда, когда ребенок проявляет готовность восприятия, где учение происходит в ходе делания, а делание процветает лишь в обстанов-

ке свободы. После написания своей части работы «Школы будущего» Эвелин принялась за книгу «Новые школы для старых» (1919), inspectируя на сей раз Школу Портера Миссиз Харвей в сельской местности. В заключение она пришла к выводу, что школы являются единственным местом, где каждый в равной степени может приобрести основу для общественного и демократического сознания. Школы — это лаборатории, в которых осуществляются эксперименты, направленные на демократическое развитие, а поэтому прогресс образования должен идти в ногу с прогрессом правительства. Издательство Даттона опубликовало работу «Новые школы для старых», а затем следующую книгу Э. Дьюи «Далтонский лабораторный план» (1922). Далтонский лабораторный план был «экспериментом в окружающей среде, способствовавшим развитию характера. Эвелин также публиковала статьи в журналах «Нация», «Прогрессивное образование» и других, проблематика которых касалась образования детей и проблем тестирования. Эвелин стала ведущим авторитетом в области образовательных экспериментов в Америке. Она часто повторяла слова: «До тех пор, пока человек развивается, должно развиваться и его образование».

Надо признать, что Эвелин Дьюи связывало с отцом намного больше нитей, чем с другими дочерьми. Когда в конце июня 1926 г. Джон Дьюи отправился в Мексику читать свои курсы «Современная философская мысль» и «Проблемы прогрессивного образования» в рамках летней сессии в

Национальном университете, он и там не смог обойтись без помощи Эвелин. В конце августа она прилетела в Мехико, чтобы помочь осуществлять отцу очередной образовательный проект по модернизации и улучшению образования для мексиканского народа. Она участвовала в экспертизе школ и учителей. Хотя программа летней школы была рассчитана главным образом на американцев, Дьюи увидел в аудитории много мексиканских учителей. Ученый быстро перестроился и расширил подготовленную программу. Он подготовил программу для перевода на испанский язык, а затем для каждой лекции написал тезисы для переводчика. Вместе с Эвелин ему удалось составить более полное представление о том, что происходило в системе мексиканского образования, побеседовать не только с городскими, но и с сельскими учителями. По выходным Дьюи посещал вместе с Эвелин сельские школы. В конце семестра министерство образования обеспечило Дьюи автомобилем, водителем и переводчиком, и они вместе с Эвелин были в Куэрнавাকে, а затем добрались и до Гвадалаяры. Джон Дьюи и его дочь очень активно изучали мексиканские школы, беседовали с простыми людьми и поражались «эстетическими способностями мексиканского народа». Миссия Дьюи в Мексику была настолько успешной в образовательном плане, что историк, описывающий мексиканское образование того периода, отметил: «В период 1920-х гг. содержание образования в Мексике распахнулось перед Мастером Утренних Высот» [1. С. 86].

В 1928 г. по приглашению наркома просвещения А. В. Луначарского Джон и Эвелин Дьюи отправились в Советский Союз в составе представительной американской делегации. Визит Дьюи в Россию в 1920-е гг. стимулировал диалог представителей разных культур по важнейшим педагогическим проблемам, в числе которых была теория трудовой школы, проблема содержания образования, организационных форм и методов обучения.

Поездка в Советскую Россию, хотя она и не была продолжительной, оставила неизгладимый след как в душе американского ученого, так и его дочери. К моменту приезда Дьюи в Советскую Россию он уже был достаточно хорошо известен в педагогических кругах нового государства. Публичное заявление о поездке Дьюи в Россию было встречено в США с энтузиазмом, но газета «Дэйли Уоркер» расценила согласие ученого принять приглашение как одобрение им нового Советского государства. Стало известно, что в частном порядке в офисе по делам Востока спешно собирали информацию обо всех членах комиссии Американского общества культурных связей с Россией и тех, кто участвовал в педагогической миссии. Ведь лишь за несколько лет до начала миссии Дьюи расспрашивали о «большевизме» в Китае, а после поездки в Россию он уже сам рассматривался как достаточно опасный, а надлежавшие службы (FBI) писали о Дьюи, что «он постоянно подыгрывает Советам». Перечислялись существовавшие многочисленные ассоциации, поддерживающие коммунизм.

Подчеркивалось, что Дьюи в печати выступал против военной подготовки. «Коммунисты выступают против военной подготовки в США, но занимаются ей в России», — писал один из представителей агентуры США [5. С. 351].

Дьюи не обращал особого внимания на все эти моменты, а всегда твердо следовал своей цели. Для него не представляло большой разницы — знакомился ли он с Тицианом в Эрмитаже или же посещал школу для социально опасных несовершеннолетних детей — то и другое для ученого представало как опыт. А это означало, что за этим следовало дальнейшее размышление над опытом, а значит, подобная рефлексия в конечном счете материализовывалась в написанных на бумаге строках, а затем нечто появлялось и в печати, как случилось и со статьями в «Нью Рипаблик» и с «Впечатлениями о Советской России и революционном мире» [2].

В нашей стране особый интерес для Джона и Эвелин Дьюи представляли различные учебные заведения. Они посетили школы для детей, школы для рабочих, университетские школы, педагогические институты, школы для детей, больных туберкулезом, лабораторные школы, татарские школы, школу доктора Виттенберга по изучению природы («очень научная», по комментарию Дьюи); детскую деревню «Детское Село» («150 беспризорных детей... очень гигиеничных», как отметил американский коллега), Дом отдыха для ученых, санаторий для интеллектуалов и трудовую комму-ну в деревне для преступников («без

стен — никаких камер — изучение ремесел» — так кратко обобщил Дьюи увиденное). Причем удивительно, что 68-летний Дьюи, в отличие от других членов делегации, особенно представительниц женского пола, жалующихся на усталость и недомогание, чувствовал себя в России энергичным и здоровым — прекрасно спал, оставался на все вечерние приемы, сам давал обеды, посещал ночные клубы, не пропускал ни одного события, и даже ни разу не подвергся никаким нападениям дизентерии.

Когда 28 июля трое из членов делегации вынуждены были оставаться в постели по причине недомогания, любознательный Джон Дьюи вновь отправился за впечатлениями и сумел посмотреть очень многое — и русские иконы, и предметы народного искусства, и полотна современных художников в Москве. Самым сильным впечатлением американского ученого были русские дети. Кто-то из группы вспоминал, что когда делегация посещала деревни, то маленькие дети бежали навстречу Джону Дьюи, чтобы пожать ему руки, висели на полах его пальто, пытались показать ему свои маленькие детские сокровища.

Дьюи все время делился с дочерью своими впечатлениями, размышлял об увиденном. Американскую делегацию встречали в России с большими почестями. Свидетельством тому может служить тот факт, что сестра Л. Д. Троцкого, которую Джон Дьюи назвал «одной из наиболее способных женщин в России», торжественно приветствовала Дьюи и других представителей Северо-Американских

штатов от имени Общества культурных связей с зарубежными странами — организации, президентом которой она являлась. Она же проводила делегацию 14 августа на железнодорожном вокзале. А. В. Луначарский тепло принимал делегацию в Кремле. Корреспондент столичной газеты отмечал: «Высокая красная кремлевская стена закрыта для иностранцев за редким исключением, но на прошлой неделе она расступилась, чтобы встретить группу педагогов по руководством профессора Джона Дьюи... Власти рады оказать американцам всякую любезность» [2. С. 355].

После визита Дьюи в Россию и появления его лестных отзывов о советской образовательной системе в консервативной прессе США появились заметки, в которых Дьюи назывался «большевиком» и даже «красным». Эвелин очень переживала за дальнейшую репутацию своего отца, однако понимала, что его бесстрашная и справедливая натура никогда не потерпела бы указов сверху.

Через шесть лет после поездки Эвелин вышла замуж за Грэнвилля Смита, владельца скотного хозяйства величиной в 3000 акров. Поразителен следующий факт: молодожены спешили пожениться утром, так как после обеда Эвелин с отцом уже отправлялись на пароходе в Южную Африку. Все присутствовавшие на бракосочетании проводили Эвелин и Джона до причала, где отправлялся пароход. Отличавшаяся хорошим чувством юмора Эвелин пошутила, что «свадьба отвлекает от дел», и даже перед тем как отправиться в

медовый месяц занималась правкой напечатанной рукописи — ее последней книги «Дети нового дня», написанной в соавторстве с Катариной Гловер. В этой книге звучали новые нотки, в ней были собраны воедино и расширены все доклады конференции Белого дома по проблемам здоровья и защиты ребенка. Эвелин нарисовала картину «нового» ребенка, чаще всего воспитуемого не одним, а двумя работающими родителями, в намного меньшем по размеру доме и управляемом «нажатием кнопок вместо человеческой энергии». Она считала, что ребенок нового типа принадлежит обществу почти так же, как и семья. Она называла новых детей творением «изменения», предвещая в будущем «необходимость проявления ценностей, возвращения к духовному мотиву жизни», постоянные эксперименты в педагогике и др. Надо признать, что Дьюи очень скучал по дочери, когда она переехала жить в Миссури. Он навещал ее каждый год, а когда Дьюи проводил зимы в Ки Уэсте, Эвелин часто приезжала туда на автомобиле, чтобы пообщаться с отцом. На протяжении всей своей жизни Дьюи был очень близок к Эвелин. Не случайно после смерти своей жены Элис в 1927 г. Джон Дьюи стал жить вместе с Эвелин, так как дочь старалась быть рядом со своим отцом в трудную минуту. Кроме того, она всегда интересовалась его педагогическими экспериментами.

Здоровье ученого ухудшилось к 1950 г. Ратнер писал в письме Эвелин, что Дьюи «стал больше обращать внимания на лекарства, чем на идеи... Он

так и не смог поправиться после своего 90-летнего юбилея и сдавал с каждым днем» [5. С.479]. 1 июня 1952 г.

Джон Дьюи умер, Эвелин Дьюи прожила после смерти отца тринадцать лет и умерла на своем ранчо в 1965 г.

Список литературы

1. Booth, G. Mexico's School-Made Society / G. Booth. — Stanford, Calif. : Stanford University Press, 1941. — 175 p.

2. Dewey, J. Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico — China — Turkey / J. Dewey. — N.-Y. : New Republic, 1929. — 180 p.

3. Hobsbawm, E. Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914—1991 / E. Hobsbawm. — London : Abacus, 1995. — 372 p.

4. Kliebard, H. M. John Dewey's Other Son / H. M. Kliebard. — N.-Y. : The Free Press, 1982. — 504 p.

5. Martin, J. The Education of John Dewey / J. Martin // A Biography. — N.-Y. : Columbia University Press, 2002. — 562 p.

6. Rockefeller, S. C. John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism / S. C. Rockefeller. — N.-Y. : Columbia University Press, 1991. — 683 p.

7. Ryan, A. John Dewey and the High Tide of American Liberalism / A. Ryan. — New York : W. W. Norton and Company, 1995. — 414 p.

8. Tuchman, B. Biography as a Prism of History in Practicing History / B. Tuchman. — N.-Y. : Random House, 1981. — 414 p.

9. Westbrook, R. B. John Dewey and American Democracy / R. B. Westbrook. — N.-Y. : Cornell University Press, 1991. — 318 p.



М. В. Савин

СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ КАК ОТРАСЛИ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

УДК 37
ББК 74.03

Статья посвящена анализу процесса становления и развития истории педагогики как самостоятельной педагогической дисциплины в западноевропейской и отечественной истории. Представлены характеристики основных периодов этого процесса.

Ключевые слова: история педагогики; генезис историко-педагогического знания; историко-педагогические исследования.

M. V. Savin

THE MAKING OF THE HISTORY OF PEDAGOGY AS A BRANCH OF SOCIO-HUMANITARIAN KNOWLEDGE

The article is devoted to the analysis of the process of the making and development of the history of pedagogy as an independent pedagogical discipline in west European and Russian history. It also presents the main characteristics of this process.

Key words: history of pedagogy; genesis of historic-pedagogical knowledge; historico-pedagogical research.

История педагогики в настоящее время во всем мире (в западной традиции — history of education) рассматривается наряду с философией образования (philosophy of education), психологией образования (psychology of education), теорией формального образования (formal education), те-

орией альтернативного образования (alternative education) и технологий образования (technology), важнейшим разделом системы педагогических дисциплин. В большинстве европейских стран и США присваиваются отдельные ученые степени «бакалавр истории педагогики», «магистр ис-

тории педагогики», «доктор истории педагогики» (Master of Arts — M. A.; Master of Education — Ed. M.; Doctor of Education — Ed. D.; Doctor of Philosophy — Ph. D.; Doktor в Германии).

Вместе с тем процесс становления и развития истории педагогики как самостоятельной педагогической дисциплины на протяжении длительных периодов западноевропейской истории протекал медленно и противоречиво, в нем наличествовали этапы как прогресса, так и стагнации, кризиса, регресса. Но, несмотря на этапность и фазисность, свойственную развитию любого научного знания, данный процесс не был дискретным, и очевидной является единая линия развития.

Первые работы, относящиеся к проблематике исторического прошлого, обнаруживаются в период Античности. История образования не являлась тогда самостоятельной наукой, однако тематика исторического прошлого обучения и воспитания различных человеческих цивилизаций постоянно привлекала к себе внимание многих историков. Вопросы, так или иначе связанные с развитием педагогических представлений и практики воспитания, постоянно находили свое отражение в многочисленных исторических работах античных авторов: Геродота, Полибия, Диодора, Дионисия Галикарнасского, Аппиана, Диона Кассия, Арриана, Ксенофонта, Плутарха, Тита Ливия, Клитарха, Марка Порция Катона, Корнелия Тацита и др., не менее известных историков прошлого.

Античность ценила образование и историю (достаточно вспомнить, что

одна из девяти особо почитаемых муз — Клио считалась покровительницей истории) и, кроме того, историческая наука Античности находилась в тесной связи с этнографией. Это в совокупности в немалой степени и объясняет, почему в этот период появляются произведения, рассматривающие вопросы о сущности воспитания и обучения различных народов в процессе их исторического развития. Однако специфика античного восприятия истории определила и своеобразие освещения историко-педагогической тематики в ту эпоху.

Как известно, сама историческая наука воспринималась в античном обществе в качестве самостоятельного литературного жанра, и главным назначением истории выступало нравоведение (*Historia est magistra vitae*). При этом в работах всецело доминировала политическая история, а вопросы истории образования отходили на второй план. Отличительные особенности освещения исторического процесса в античном обществе — психологизм истории, борьба добра и зла, в этом греко-римские историки видели основополагающий мотив всего исторического процесса.

В античной историографии наличествуют только фрагменты материалистического мировоззрения, а доминирующими факторами в понимании сущности всемирного исторического процесса выступали религия, мифология, роль личности в истории и феномен случайности или иронии судьбы. Эта закономерность хорошо просматривается на примере одного из первых произведений, имеющих

историко-педагогическую направленность, — культурологической работы древнегреческого историка Дикеарха «Жизнь Эллады», а также «Киропедии» или «Воспитания Кира» Ксенофонта (ок. 430—355 или 354 до н. э.).

«Киропедию» Ксенофонта можно назвать, наверное, первым по своей сути историко-педагогическим произведением. В нем Ксенофонт, в свое время бывший учеником Сократа, достаточно подробно характеризует систему персидского и спартанского воспитания, а также воспитание самого царя Персии Кира.

Автор множества философских, политических, исторических, религиозных, естественно-научных работ древнеримский историк *Плутарх* (ок. 45 — ок. 127) также затрагивает вопросы истории воспитания в таких своих произведениях, как «Нравственные сочинения», «Моралии» и «Сравнительные жизнеописания». Следуя античной традиции описания исторических феноменов, Плутарх пишет: «Мы пишем не историю, а биографии и не всегда в самых славных деяниях была видна добродетель или порочность, но часто какой-нибудь ничтожный поступок, слово или шутка лучше обнаруживают характер человека, чем сражения с десятками тысяч убитых, огромные армии и осады городов. Поэтому, как живописцы изображают сходства в лице и в чертах его, — продолжает автор, — в которых выражаются характер, очень мало заботясь об остальных частях тела, так и нам да буде позволено больше погружаться в проявления души и посред-

ством их изображать жизнь каждого, предоставив другим описания великих дел и сражений».

В «Сравнительных жизнеописаниях», в особенности в главе «Ликург и Нома Помпилий», Плутарх уделяет много внимания вопросам воспитания в спартанском обществе, много пишет о реформаторской деятельности Солонна, выдающихся древнеримских педагогов Катоне и Цицероне. Воспринимая историческую действительность только через призму своеобразия жизни отдельной личности, Плутарх так описывает цель своей работы: «Я старался избежать нагромождения бессвязных историй и изложить то, что необходимо для понимания образа мыслей и характера человека».

В силу того, что историография античного общества абсолютизировала субъективные факторы, в этот период так и не появилось целостной исторической теории, и как самостоятельная отрасль научного знания ни история, ни педагогика, ни тем более история педагогики не оформились. Но научная значимость античной истории огромна. Она не только внесла теоретический вклад в развитие педагогической истории: древнегреческие историки создавали свои произведения на основе обычных записей и сообщений, потому их работы сами по себе представляют важнейший источниковый материал по истории образования.

Как известно, богатое научное, культурное наследие античного мира было отринуто средневековым обществом, а творческий потенциал греко-римской цивилизации был пе-

речеркнут духом мертвенной ортодоксальной католической схоластики, и западноевропейское общество надолго утратило восхитительные достижения древней цивилизации Эллады и Рима. В этих условиях исторические исследования и педагогический поиск, впрочем, как научные искания и в любой другой области науки, стали отличаться архаичностью, фрагментарностью, примитивизмом. Только в период Возрождения в духовной жизни Западной Европы происходит восстановление утраченного и забытого, в том числе и в области образования.

Последовательная смена эпох в интеллектуальной жизни западноевропейского социума — Ренессанс, Реформация, Контрреформация — предопределила череду глобальных школьных реформ, которые, в свою очередь, в неизмеримой степени актуализировали проблематику поисков истинных смыслов в образовании и побуждали к новому осмыслению исторического прошлого. Именно рубеж конца XVII — начала XVIII в., по нашему мнению, является периодом генезиса изначальных историко-педагогических научных представлений. Приведем слова известного дореволюционного историка Л. Н. Модзалевского, писавшего, что историей педагогики начинают заниматься в XVII в.

Показателем этого становятся первые работы, полностью посвященные вопросам развития образования в историческом прошлом. Мы полагаем, что историко-педагогическая наука стала вычленяться в самостоятельную отрасль человеческого знания из лона

собственно исторической науки. Так, в 1686 г. вышла в свет работа известного французского историка *К. Флэри* «О выборе и методах учебных занятий», в которой отчасти затрагивалась проблематика исторической эволюции различных школьных систем. В 1688 г. немецкий исследователь *Морхоф* издал историческую работу энциклопедического характера «Полигисторик», также содержащую обширный историко-педагогический материал. Все это было свидетельством наступления нового этапа в развитии мировой историко-педагогической науки.

С середины XVIII в. под влиянием идей эпохи Просвещения, название которой, что немаловажно, связано с педагогикой, происходит новый виток интеллектуализации всей духовной жизни западноевропейского общества. Отличительными чертами Нового времени становятся рационализм, историзм, стремление осознать закономерности и парадоксы современного дня, в том числе и педагогического плана, сквозь призму своего исторического прошлого — вот яркое явление новой эпохи, в силу чего историко-педагогическая тематика в период Просвещения становится чрезвычайно актуальной. Появление новых работ, освещающих историческое прошлое педагогической теории и практики, является ярчайшим тому свидетельством.

Так, в 1769 г. выходит в свет монография французского ученого *Фабриция* «Очерк общей истории учености», а в 1772 г. появляется работа немецкого исследователя

Ф. К. Бидермана «Об ученых мужах в свободных школах», а несколько позднее он же написал новую книгу, всецело посвященную истории развития образовательных систем «Старые и новые известия о школах». В 1779 г. немецкий историк К. Э. Мангельсдорф издает свое произведение «Опыт изложения того, что в течение тысячелетий говорилось и делалось в области воспитания». Пожалуй, впервые в истории науки Мангельсдорф поставил вопрос о самостоятельном предмете научного познания истории педагогики. Он пишет, что педагогическая история изучает «...не самоцель, а средство правильной и точной оценки существующей школьной практики и предложений по реорганизации школьного дела».

Ввиду того, что в этой книге Мангельсдорф целиком рассматривает педагогическую проблематику исключительно в историческом аспекте, ее можно считать первой самостоятельной работой историко-педагогического плана. Одновременно с этими исследованиями в Европе публикуются и другие работы — следующим в хронологическом порядке является труд Ф. Э. Рупофа «История обучения и воспитания в Германии от введения христианства до новейшего времени», вышедший в 1794 г.

Мы полагаем, что именно под влиянием фолианта Мангельсдорфа в европейской науке этого времени обнаруживается стремление дополнить любое педагогическое произведение историческим содержанием, причем лидирующее место в исследованиях занимают представители немецкой

педагогики. Примером могут служить работы немецких историков У. Нимейера, который в 1779 г. к третьему изданию своей книги «Основные начала обучения и воспитания» добавил историко-педагогический «Обзор всеобщей истории воспитания и обучения» и Х. Шварца, в 1813 г. дополнившего ранее изданную «Науку воспитания» параграфом с названием «Очерк всеобщей истории воспитания», где он рассматривал историческое прошлое педагогической науки и практики. Во втором издании этой книги (1829) Х. Шварц выделил историю педагогики в самостоятельное направление, и историко-педагогический очерк стал составлять первые два тома его труда.

В последнем издании работы Шварца рассматривались в ракурсе мировой истории педагогические системы практически всех народов. В этом исследовании обозначилось новое видение цели и задач истории педагогики, и потому вполне закономерно, что многие именно Шварца называют отцом истории педагогики. С этого времени исторический очерк, даже краткий, стал неотъемлемой частью любой педагогической монографии. Сошлемся на свидетельство Т. Циглера, считающего, что именно «...под влиянием Нимейера и Шварца и другие исследователи стали включать историю педагогики в теоретическом курсе в качестве введения или приложения».

Начало и середина XIX в. стали временем окончательного утверждения в западноевропейской науке истории педагогики в качестве самостоя-

тельной теоретической дисциплины. С интенсификацией научно-исследовательского поиска в этом направлении начинают складываться самостоятельные концептуальные направления, важнейшие из них — светский и теологический.

В силу того обстоятельства, что педагогика как знаниевая отрасль в своем научном пространстве самым тесным образом сопряжена с этическими, нравственными и духовными категориями, религиозные, а подчас и догматические представления вполне закономерно стали доминирующими векторами развития в историко-педагогической науке, как ни в какой другой научной дисциплине. Противостояние светского и теологического подходов в понимании сущности всемирного историко-педагогического процесса представляет собой наиболее значимый феномен в развитии рассматриваемой нами науки в Западной Европе в первой половине XIX в.

Примерами этого могут служить работа К. Розенкранца «Педагогика как система», опубликованная в 1848 г., как ярчайший образец светского подхода, и работа Х. Пальмера «Евангелическая педагогика», вышедшая в свет в 1853 г., как свидетельство теологического подхода. Если педагогика Розенкранца написана с гегелианской точки зрения, то о монографии Пальмера Циглер отзывается как о работе написанной в духе церковного пиетизма и производящей впечатление крайней односторонности.

Большой интерес представляет собой также произведение О. Вильмана «Дидактика как теория обра-

зования» (1882–1889 гг., перевод А. Дружинина, 1903 г. с 3-го нем. изд.). Дидактика Вильмана состоит из двух томов, и содержание первого тома полностью составляет анализ многочисленных исторических типов образования в различные эпохи. Не менее важна и работа Л. фон Штейна «Учения об управлении», в структуру которой (5-я и 6-я части) включен обширный исторический очерк развития образования.

Известный немецкий педагог этого времени Ф. Крамер написал двухтомную работу «История воспитания и обучения в древности» (1832–1838). Это было первое произведение, рассматривающее исключительно историю педагогики независимо от самой педагогики или истории.

Крамер, гегелианец по своим взглядам и приверженец светских, атеистических подходов в осмыслении исторической действительности, несмотря на указанное в названии труда обещание рассматривать теорию и практику образования во всемирно историческом развитии, анализирует только лишь педагогику античного общества. Крамеру принадлежит и более поздний труд «О воспитании и обучении в средние века в Нидерландах», где автор делает попытку анализа педагогики средневекового общества.

Настоящей научной сенсацией в западноевропейском обществе стало появление книги К. фон Раумера «История педагогики от эпохи возрождения до новейшего времени» (1-е изд. 1842–1852 гг., последнее, 7-е — 1902 г.; перевод Н. Вессель, 1875 г.). Данная работа состоит из

четырёх книг, но только первые две посвящены историко-педагогической тематике (первая охватывает период Средневековья и итальянского Возрождения до Бэкона и Монтеня, вторая — от Бэкона до Песталоцци), третья включает педагогические трактаты самого автора («Семейство», «Школа», «Церковь», «Обучение», «Воспитание девиц»), последняя четвертая — «История немецких университетов» (поэтому в России были изданы только первые две книги). Таким образом, Раумер рассматривает лишь педагогику Нового времени.

В этой книге, по собственным словам автора, сделана попытка «...представить идеалы образования, которыми направляется народ в своем историческом развитии. В великих людях этот идеал является олицетворенным. Но вдвойне сильнее влияют они на образование народа, если сами непосредственно участвуют в педагогической деятельности, как Лютер, Меланхтон. Поэтому история изложена в биографиях педагогов».

Об этой работе Т. Циглер отзывался следующим образом: «К. фон Раумер пользуется многочисленными источниками, и труд его отличается живостью изложения и яркостью характеристик. Крайняя односторонность его суждений часто возбуждает недоумение, но, несмотря на теологическую окраску их, в устах этой высоконравственной личности они не лишены интереса и не умаляют значения труда».

Следующей важнейшей вехой в становлении самостоятельной историко-педагогической науки в Западной Европе стало появление фундамен-

тальной монографии выдающегося немецкого педагога К. Шмидта «Энциклопедия общей системы воспитания и преподавания» (1859—1878). Эта работа стала началом более масштабного труда К. Шмидта «История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов» (1860—1862; перевод 1880—1890), которая выдержала только в одной в Германии 3 издания — 1868, 1873, 1890 гг. (3-е изд. выполнено совместно с другим выдающимся немецким педагогом, историком, философом Р. Ланге).

Современники давали противоречивые оценки этой работе: «В четыре тома этого сочинения вложено много труда и стараний; но по широкозадуманному плану эта работа превышает силы одного человека и потому не может быть совершенной, что подтверждается и 4-м изданием первого тома; автору недостает ясной общей философской точки зрения, глубины и независимости суждений, и, несмотря на либеральный образ мыслей, мы не находим в нем того пафоса убеждения, который столь характерен для его антипода — Раумера».

Но самой известной монографией Шмидта стала «История воспитания от начала вплоть до новейшего времени» (1884—1902), работа, над которой началась с 1884 г. совместно с рядом немецких ученых. Эта книга, представляющая собой обширную историю педагогики, издавалась с 1885 по 1902 г. и состояла из пяти томов (11 полутомов) — по сути, отдельных самостоятельных монографий.

Кратко охарактеризуем эту работу, во многом определившую процесс становления оригинальной русской историко-педагогической науки. Шмидт считает образование главным критерием цивилизованности и культурной развитости различных народов: «Педагогика — это искусство воспитания.... Педагогика идет впереди культурного развития народа и двигает его...». Таким образом, история педагогики находится в теснейшей связи с историей культуры. Сам К. Шмидт, придерживаясь религиозных концепций в вопросе о сущности исторического процесса, вместе с тем не отвергает и гегелианских подходов к пониманию человеческой истории. Так, показательно его определение истории педагогики: «История есть мощь и торжество духа... История педагогики есть воплощение Бога в человечестве. Это развитие человеческого духа, ищущего Бога». Более того, Шмидт считает, что религиозные искания человечества — основной смысл человеческой истории, а христианство, по его мнению, — истинное философское учение: «Идея о Богочеловеке есть средоточие истории педагогики».

Поэтому главнейшее событие в истории человечества — это приход Христа. Исходя из этого убеждения, Шмидт подразделяет человеческую историю на два важнейших периода — дохристианский и христианский, и, сообразно этому, историю педагогики он также подразделяет на дохристианскую и христианскую. По представлениям К. Шмидта, весь исторический процесс каждого наро-

да, подобно временам года, проходит три закономерные стадии — младенчество, юношество и возмужалость, и каждый народ имеет свое начало и конец. Поэтому история древневосточных народов — это младенческая эпоха человечества, история народов античных (или классических) — юношество, а христианская эпоха — возмужалость.

Решающее значение в историческом, а следовательно, и в историко-педагогическом процессе играет роль личности, у каждого народа есть свои идеалы образования, которые находят воплощение в деятельности великих педагогов или, по словам самого Шмидта, великих личностей, в которых сосредоточивается вся жизнь их эпохи. Кроме того, важнейшую роль автор отводит природным, в первую очередь климатическим, факторам. «Различия в педагогических воззрениях, — пишет К. Шмидт в монографии, — происходят из-за различий климата, почвы и т. д.».

Хотя автор и обозначает цель всей работы как «...сообщение сведений педагогического характера для специалистов, семьи и школы», глубинная его цель состоит в обосновании с научно-исторических позиций германофильской доктрины о превосходстве немецкой расы в человеческой истории через ретроспективную демонстрацию эволюции образовательных систем. Так, показательно, что в монографии вопросу о сущности, специфике и истории китайской педагогики отводится не более одной страницы, примерно столько же посвящено истории индийской, древнеегипетской,

древнееврейской педагогики, России же автор отводит в своем пятитомном сочинении всего 11 страниц, а основной объем труда составляет описание европейских, преимущественно немецких, достижений в области образования.

С откровенно расистских позиций Шмидт начинает свою работу с описания «последних научных достижений» в области антропологии, повествует о том, что объем головного мозга негритянской расы составляет 78 см^3 , а монголоидной — 83 см^3 . Наиболее высокоразвитой является раса «кавказцев», к которой Шмидт относит все европейские народы, взяв за основание данного заключения библейскую легенду о Ное, спасшемся от потопа на горе Арарат, расположенной на Кавказе. «Кавказцев» отличает высокий рост, правильные черты лица, волевой характер, но самое главное — объем их головного мозга — $87\text{—}90 \text{ см}^3$. Это-то и составляет, указывает Шмидт, главную причину культурного отставания монголоидной и негритянской рас от кавказской.

«Кавказцы» не являются монолитной расой, к ней относится множество народов — персы, арабы, евреи, славяне, которые стоят на различных ступенях эволюции. Наиболее развитыми среди «кавказцев» являются западные народы. «*Ex oriente lux*» (Солнце ориентируется на Запад), — приводит Шмидт латинское изречение и пишет, что, «как Солнце восходит с Востока на Запад, так и человеческий гений обретает свое торжество в западном обществе». Среди западных народов особенно выделяется романская ветвь

(итальянцы, испанцы, фламандцы и т. д.), а в наивысшей степени развитыми являются германцы, и в первую очередь немцы. Шмидт красочно описывает доказательства отсталости и неполноценности монголоидно-негроидной расы, чему приводит массу разнородных примеров. Так, он пишет и о количестве книг в библиотеке китайского императора, и о варварских обычаях монголов, тунгусов, и о многом прочем.

Далее Шмидт, продолжая рассуждать о причинах и признаках «полноценности» и «неполноценности» рас и народов, пишет о том, что «китайцы лучше монголов», а монголы, в свою очередь, «лучше негров». Народы, стоящие высоко в плане своей биологической и культурной эволюции, обладают непререкаемыми признаками интеллектуального превосходства, таким народам свойственно наличие «... высоких идей о Вселенной», а кроме того, характерным и сопутствующим признаком их исторического существования является высокая образованность. О таких высокоразвитых народах Шмидт пишет, что им «принадлежит история», и потому называет их «историческими», остальные же народы — отсталые, «им история не принадлежит», — продолжает он в своей работе, и, следовательно, они есть народы внеисторические, и рассматривать их в исторических исследованиях никакого научного смысла не имеет.

Значение монографии К. Шмидта чрезвычайно велико, именно под ее влиянием термин «история педагогики», вынесенный в название работы,

становится общеупотребительным. В этой работе в неизмеримо большей степени чем в других, историко-педагогическая тематика глобализировалась, достигнув уровня вполне самостоятельной науки. Многие положения этой книги легли в основу других историко-педагогических исследований. Вместе с тем данная работа Шмидта, вполне возможно и без ведома самого автора, объективно способствовала развитию националистических, империалистических, милитаристских настроений в Германии, тем самым содействуя популяризации идеологической основы будущих мировых войн.

В конце XIX в. в России осуществляется перевод этой книги на русский язык (один из переводов осуществил М. И. Демков), и вскоре после этого выходит ее первый том. Работы немецких педагогов всегда пользовались большой популярностью в среде русской общественности, и поэтому неудивительно, что шмидтовская «История педагогики» стала одним из наиболее распространенных педагогических изданий в России. При этом ее националистическая, германофильская, русофобская направленность вызывала справедливое негодование русских педагогов и закономерно побуждала их к разработке собственных историко-педагогических концепций. Так, Демков откровенно признавался, что именно под влиянием прочтения этой книги 19 ноября 1887 г. он принялся писать свою «Историю русской педагогики».

Большую известность во всем мире и в России приобрела книга

французского педагога, доктора наук, директора учительского института в Вене, бывшего директора учительской семинарии в Готе *Ф. Диттеса* «История воспитания и обучения для учителей и воспитателей» (в России опубликована в 1870 г.). В 1875 г. в России вышло ее второе (и последнее) издание, первое же разошлось в нашей стране в течение месяца.

Во всей работе этого французского педагога явственно чувствуется влияние К. Шмидта. *Ф. Диттес*, так же как и Шмидт, придает доминирующее значение в мировом историческом процессе отдельной личности: «История педагогики есть храм славы благороднейших и способнейших вождей человечества. Изучение этого храма наполняет учителя и воспитателя любовью к призванию, которому эти великие корифеи придали высоту и святость, оно обогащает разум его идеями, которые составляют конечную цель всякого человеческого развития».

У каждого народа в историческом аспекте продолжительность жизни различна, отмечает Диттес, при этом он абсолютно придерживается теории Шмидта о трехстадийном развитии человеческих обществ (младенчество, юность, старость). Однако в его работе отсутствуют националистические и расистские варианты историко-педагогического процесса. В духе эволюционистской теории Ч. Дарвина автор в первом параграфе своей книги «Сущность воспитания и его истории» приводит сопоставление человека с животным, растительным миром и указывает, что образование пред-

ставляет собой главную отличительную особенность человеческого рода в отличие от прочих живых существ. Во втором параграфе монографии Диттес высказывает свои суждения о равенстве всех рас и наций в мировом развитии, и лишь только народы первобытные (доисторические) не заслуживают внимания историка педагогики. «Доисторическая эпоха не есть предмет истории педагогики... а предмет истории педагогики есть то, что важно, исходя из вопроса о полезности и практичности ее для учителей народных школ», — пишет он.

Более того, автор начинает свое повествование с характеристики образовательных систем народов Древнего Востока (китайцев, индусов, персов, евреев, египтян, эфиопов, японцев) и, в отличие от Шмидта, уделяет этому вопросу достаточно большое место. Вторая часть работы посвящена педагогике классических народов (греков и римлян), третья — европейской педагогике до XVI в. (до Возрождения). Последняя, четвертая часть работы «Европейская педагогика после XVI столетия (после Возрождения)» охватывает исторический период от средневековья до современной автору эпохи.

Укажем и другие, наиболее известные работы западных педагогов, опубликованные в России в середине XIX — начале XX в. и оказавшие большое воздействие на генезис собственной российской историко-педагогической науки.

Большой популярностью среди российских педагогов середины XIX — начала XX в. пользовалась работа немецкого исследователя Т. Циглера

«Руководство по истории педагогики» (перевод Е. Цитрон и А. Карнаухова под ред. С. А. Ананьина).

В начале своей работы Циглер отмечает, что определить предмет истории педагогики чрезвычайно сложно, и практически все попытки его предшественников в этом направлении не увенчались успехом: «Из всего обзора литературы нашего времени видно, как трудно создать вполне бесстрастное и чисто историческое исследование в данной области. Быть может, история педагогики слишком молодая наука, быть может — это связано с практическими задачами педагогики, которое налагает на современное исследование обязанность рассматривать все явления с точки зрения пользы для практики современного воспитания».

Т. Циглер полагал, что предмет истории педагогики невозможно определить однозначно, он находится на стыке множества проблем социального бытия человека — его духовности, нравственности и культуры: «Цель истории педагогики — двоякая... Во-первых, история педагогики должна установить, каково было фактическое воспитание определенных народов, во-вторых, установить последовательность смены педагогических идеалов... но не все теории подлежат рассмотрению истории педагогики — лишь те, которые насыщены жизненным содержанием». Но в первую очередь предмет педагогической истории находится в области культурного развития человечества. «В истории, — пишет Т. Циглер, — обнаруживается прогрессивная тенденция культурного развития человечества».

Кроме того, историко-педагогическая наука имеет и практический, и даже утилитарный аспект своего развития, так как, только хорошо изучив прошлое, мы способны адекватно оценивать современную действительность: «Изучение педагогики имеет жизненный интерес и должно приносить пользу современникам, поэтому история педагогики должна быть доведена до настоящего времени». Согласно такому практическому подходу к пониманию сущности истории обучения и воспитания, Циглер пишет, что «история педагогики преимущественно педагогика средней школы», и советует в историческом ключе преимущественно рассматривать реальную образовательную практику в различные исторические эпохи.

Во введении автор признается в том, что его труд написан под сильным влиянием монографии Раумера, но в ряде принципиальных вопросов Циглер расходится с ним, и в первую очередь — в вопросе периодизации историко-педагогического процесса. Циглер, так же как и Раумер, придерживается европоцентристских подходов в осмыслении исторического прошлого образования человечества, но если Раумер считал началом полноценной педагогической истории в Западной Европе эпоху Возрождения, то для Циглера такой точкой отсчета является Средневековье: «Я совершенно согласен с Раумером, который видит в Возрождении начало истории педагогики и пишет, что воспитание юношества у греков и римлян так не сходно с нашим, так тесно связано с природой и климатом их

страны, что может интересоваться нас лишь в связи с их историей, как явлением преходящим и прошедшим, как обломок древности, или же как часть их философии.... Но я не согласен с Раумером.... педагогика Возрождения непонятна без истории в Средние века».

Монография Циглера состоит из четырех отделов:

1. Средневековье.
2. Ранний гуманизм (до XVI в.).
3. Упадок гуманизма и реформы образования (XVII в. и первая половина XVIII в.).
4. Неогуманизм и возникновение гуманизма (вторая половина XVIII в.).
5. Борьба классиков и гуманистов (вторая половина XVIII в. — до настоящего времени).

Другим зарубежным историко-педагогическим произведением, хорошо известным в России в рассматриваемый период, была работа директора Потсдамского института А. Фогеля «Философские основания педагогики». Фогель, автор не менее известных работ этого времени «История педагогики», «Педагогическая энциклопедия», своеобразно определяет предмет истории педагогики, он заявляет о себе как о приверженце представлений о сущности педагогической науки как прикладной философии. Поэтому история педагогики есть история прикладной философии. «Педагогика близка этике и психологии, — пишет Фогель, — у этики педагогика берет цель, а психология приподнимает таинственный покров жизни и деятельности человека. Этика и психология, — продолжает далее автор, — заимствуют много у метафизики».

В соответствии с данным подходом большая часть монографии Фогеля сводится к жизнеописанию и изложению существа философских проблем выдающихся философов — Локка, Канта, Гегеля, Шлейермахера, Герберта, Бенека.

Немалой популярностью у педагогической общественности России пользовалась работа английского педагога Квика «Реформы воспитания» (перевод Э. Перцовой, 1892 г.). Во введении своего труда Квик доказывает научно-теоретическую важность и практическую значимость историко-педагогических исследований. Сообразно с теоретическими выкладками Раумера, Квик рассматривает генезис европейского образования с периода Ренессанса, и первый параграф его работы носит название «Влияние эпохи Возрождения на воспитание». Глубокий теоретический анализ педагогики Возрождения, которому посвящена большая часть этого произведения, позволяет считать Квика крупнейшим специалистом в этой области. Указывая на выдающуюся роль возрожденческой науки в мировой истории, ученый вместе с тем сдержанно относится к теории и практике образования данного периода и отмечает такие недостатки в педагогических идеалах эпохи Возрождения, как:

- преимущество ученого перед деятелем;
- приписывание литературе слишком большого влияния на общественную жизнь;
- преувеличение классицизма;
- убеждение в том, что женщины не нуждаются в образовании;

• недостаточное внимание к первоначальному образованию.

В педагогике Возрождения Квик выделяет три самостоятельных течения — гуманизм, ярчайшим представителем которого является Э. Роттердамский, реализм — идеолог Ф. Рабле, и стилизм — идеолог И. Штурм. Принципиальное различие этих направлений состоит в том, что в литературе, искусстве, педагогике гуманисты ценили содержание и форму, реалисты только содержание, а стилисты только форму.

Следующий параграф после характеристики педагогики эпохи Возрождения посвящен Я. А. Коменскому, которому автор придает большое значение в истории педагогики, справедливо отмечая, что за последние 30 лет во всем мире было выполнено большое число работ, посвященных великому чешскому педагогу, что свидетельствует о росте популярности и значимости его педагогической теории.

После Коменского Квик рассматривает теорию свободного обучения Ж.-Ж. Руссо и подвергает сокрушительной критике его педагогические идеалы. «Руссо не за реформу школы, — пишет Квик, — он за революцию. Он осмел школьное воспитание и сумел доказать обществу его нелепость». Последняя глава книги посвящена современной автору английской педагогике.

Работа Квика вызвала большой интерес в научно-педагогических кругах всего мира, в том числе и в России. Известный английский профессор педагогики Мейкльджон дал ей такой отзыв: «Если молодой учитель не знаком с историей педагогики, он

вынужден работать с тяжелым чувством уединения, не принадлежа ни к какой живой корпорации, не ощущая связи с человеческим духом. Эта книга должна быть в руках каждого молодого учителя...».

Укажем также и на другое выдающееся произведение этого времени: книгу доктора педагогики *Г. Веймара* «История педагогики». В ней акцент делается на историю именно немецкой педагогики. Генезис историко-педагогического процесса, по Веймару, происходит в античном обществе, история западноевропейской педагогики подразделяется на средневековую (до и после Крестовых походов), возрожденческую, педагогику Реформации и педагогику Нового времени. В соответствии с этим структура всей работы выглядит следующим образом:

Часть 1. Воспитание и обучение в классической Древности.

§ 1. Греция и Рим.

Часть 2. Развитие учебного дела в Средние века.

§ 1. Педагогика до эпохи Крестовых походов.

§ 2. От эпохи Крестовых походов до конца Средних веков.

Часть 3. Воспитание и обучение в эпоху гуманизма и Реформации.

§ 1. Гуманистическое движение в Италии.

§ 2. Гуманизм в Германии.

§ 3. Отношение Реформации к гуманизму и школьному образованию вообще.

§ 4. Протестантские школьные планы XVIII века.

§ 5. Протестантские латинские школы XVI века.

§ 6. Католическое учебное дело в эпоху Реформации.

§ 7. Народная школа в XVIII веке.

Отметим также монографию профессора философии Геттингенского университета *Ю. Баумана* «Введение в педагогику. История педагогических теорий. Общая педагогика (педагогическая психология)». Книга была задумана как краткое учебное пособие конспективного характера для студентов высших учебных педагогических заведений. В ней кратко рассматриваются взгляды основных представителей педагогической мысли, начиная с античной эпохи и кончая Спенсером и Беном. Автор не дает собственного определения истории педагогики, но зато уточняет, что он подразумевает под понятием «педагогика»: «Педагогика — умышленное и планомерное воздействие взрослых на молодежь». В целом, это сочинение представляет собой один из первых европейских учебников по истории педагогики. Книга была переведена на русский язык и стала популярным в России учебным пособием.

Совместный перевод преподавателя Лазаревского института восточных языков *П. Д. Перова*, преподавателя женской гимназии *И. Деконской* и преподавателя курсов учительниц при профессиональной школе *В. Лепешкиной* фоланта французского исследователя *Ф. Ге* «История образования и воспитания» также в немалой степени способствовал популяризации в России предмета истории педагогики.

Ф. Ге дает исчерпывающее определение понятия педагогической ис-

тории. Он пишет: «Задача истории педагогики показать:

1) как понималось воспитание детей в течение веков;

2) как с течением веков теория воспитания устанавливалась у различных народов;

3) как развивались педагогические идеи».

Однако доминирующим является представление о педагогике как о прикладной философии. Ф. Гё заявляет, что именно в философском знании следует видеть начала педагогической науки и самой истории педагогики, и пишет: «Главное назначение истории педагогики — связь с философией». В работе рассматривается история педагогических течений, включая современные автору направления английской и американской педагогики.

К числу наиболее значительных достоинств книги следует отнести и предлагаемую автором оригинальную периодизацию историко-педагогического процесса в Европе:

1. Период первый — педагогика до Рождества Христова. В данном разделе автор рассматривает отдельно воспитание у восточных и западных народов (под последними подразумеваются древние греки и римляне, причем последним отводится незначительное место).

2. Период второй — педагогика после Рождества Христова. Этот период Ф. Гё подразделяет на несколько самостоятельных этапов:

- до Реформации;
- от Реформации до Новейшего времени;
- Новейшее время — XVIII век.

В целом, произведение Ф. Гё, как и многие другие западные работы этого времени, отличается преобладание европоцентристского подхода и сопряженная с этим категоричность исторических выводов и оценок.

Для полной характеристики общего состояния историко-педагогической науки в данное время необходимо указать еще одну работу немецкого педагога Ф. Паульсона «Исторический очерк развития образования в Германии», переведенную с немецкого языка под редакцией Н. В. Сперанского. Это сочинение также привлекло к себе внимание многочисленной педагогической общественности России. Свое исследование Паульсон начинает с обоснования собственной системы периодизации историко-педагогического процесса в Европе.

Развитие средневекового образования Паульсон подразделяет на два периода — до 1200 г., т. е. до появления университетов, и от 1200 до 1500 г., т. е. до Возрождения. 1500—1600 гг. — это эпоха собственно Возрождения, после чего начинается период Реформации. Он пишет, что в период античности образование удовлетворяло интересам государства, в Средние века — интересам церкви, в Новое время — интересам самой личности. «Центр умственной жизни, — продолжает Паульсон, — который с XVI века находился в Италии, как Родине Возрождения и в Германии, переместился на Запад. Париж становится рассадником новой придворной культуры и образования. Первая половина XVII века характеризуется отступлением на второй план супра-

натуралистической теологии и решительным торжеством физико-математических наук и зиждущегося на них реального, земного мирозерцания».

Относительно педагогики XVIII в. Паульсон отмечает: «В XVIII веке происходит медленное возрождение немецкого языка и литературы. Появление реформаторства, лозунг которого — реализм против вербализма. Отсюда берет начало проникновение новых тенденций в немецкую школу. XVIII век — время придворного образования в духе современности с преобладанием французского влияния».

Данная монография, как и большинство других работ немецких авторов, отличается европоцентризмом и германофильской направленностью. Это, в частности, проявляется в том, что в работе совсем не уделяется места России, чрезвычайно мало говорится о Коменском. В заключении автор с большим оптимизмом смотрит в будущее немецкой школы.

Кроме вышеуказанных работ, в России несколько изданий выдержали и такие историко-педагогические произведения, как книга К. Э. Р. Альберти «Генрих Песталоцци (биографический очерк)» (с немецкого языка перевел К. Воскресенский) и монография профессора Венского университета Л. Флейшнера «История народного образования в Англии».

Примерно в это же время в Европе появляются многие другие не менее интересные работы по историко-педагогической тематике. Назовем некоторые из них: Э. Ангельт «Очерк системы воспитания в связи с всемирной

истории культуры» (1846), Г. Графе «Педагогика как система» (1845), П. Бейер (продолжено Фр. Манном) «Собрание важнейших педагогических сочинений старого и нового времени» (1869), К. Рихтер «Педагогическая библиотека» (1870), Г. А. Линдер «Педагоги — классики. Выбор из лучших педагогических писателей, с критическими примечаниями автора» (1886), Кельнер «История обучения и воспитания в очерках и картинах» (1862), Шорн «История педагогики в примерах и образцах» (1873), А. Штекл «Руководство к истории педагогики» (1876), Г. Цешвиц «Руководство по педагогике» (1882), Шуман «Руководство по педагогике» (1891), Фагель «История педагогики как науки» (1877), М. Каллес «Руководство по истории педагогики» (1898), Баумгартен «История педагогики» и «История народной школы», (1902), Криг «Руководство по педагогике», «История педагогики и теория» (1905), Рауш «История педагогики и научного преподавания, представленная в очерках» (1905), Р. Рисман «История трудового обучения в Германии» (1882).

Большую теоретическую значимость представляет фолиант К. Кербиха (совместно с рядом ученых и специалистов) «*Monumenta Germaniae Paedagogica*», в котором собраны важнейшие исторические документы. С 1886 г. до начала XX в. вышло 43 тома этого сборника. С 1890 г. Кербиха стал издавать в качестве дополнения к этой энциклопедии журнал: «Известия по исследованию немецкого воспитания и история немецкой школы».

Наиболее примечательной и хорошо известной в России работой на французском языке является монография Ш. Летурно «Эволюция воспитания у различных человеческих рас» (перевод 1900 г.). Французский ученый основывался в своих историко-педагогических исследованиях на дарвинистских представлениях о биологической эволюции человеческого общества. Ш. Летурно предложил своеобразную концепцию о различных уровнях развития воспитания в природе. Первую, самую низшую ступень составляет воспитание у диких животных, вторую, более высшую ступень занимают домашние животные, затем следует третья ступень — воспитание у низших человеческих рас (негроидная и монголоидная) и, наконец, четвертая, наивысшая — воспитание у высших рас (европеоидов).

Кроме того, появляются следующие работы французских авторов: Ж. Г. Компейре «Критическая история педагогических теорий во Франции, начиная с 16 в.» (1879) и «История педагогики», Венсана «История педагогики»; П. Русло «История педагогики на основании сочинений важнейших педагогов философов и моралистов» (1891), Ж. Пиро «Всеобщая история педагогики» (1883). На английском языке в конце XIX — начале XX в. вышли книги Бернара «История английской педагогики», Лари «Этюды по истории педагогических идей со времени Возрождения», Марка «Очерк по истории педагогических теорий в Англии», Пайна «Лекции по истории педагогики». На итальянском языке —

Де-Доминичиса «История школ и воспитательных учреждений», Панезе «Общая история воспитания», Сичильяни «Критическая история педагогики теорий в их отношениях к общим и политическим началам», на шведском языке — Бергстрёма «История воспитания», Норлэна «История педагогики», Гегарда «История воспитания», Скорда «История школ», на голландском — Шепстра «Краткая история воспитания и учения».

Историко-педагогические исследования получили большое распространение в данный период и в США. Так, в конце XIX в. выходит работа американского педагога Дж. Ф. Манро «Идеал воспитания» (1895) и работа Л. Сили «История педагогики» (1899).

Все указанное многообразие исследований убедительно показывает, что историко-педагогическая наука в западноевропейском обществе в XIX в. оформилась как самостоятельная теоретическая дисциплина, в то время как в России данный процесс затянулся, и в этом вопросе следует признать определенную отсталость нашей науки того времени.

Генезис историко-педагогической литературы в России берет свое начало с XVIII в. — именно в это время под сильным влиянием просветительских петровских реформ начинается ознакомление русской общественности с передовыми педагогическими идеями прошлого и настоящего Западной Европы.

Русская просветительская мысль открывает для себя доселе неизвестную или, во всяком случае, малоизвест-

тную историческую действительность прошлых эпох, на основании чего происходит ознакомление с фактологическим материалом и его накопление. Переводятся на русский язык и издаются в России наиболее известные и популярные на Западе педагогические сочинения. В этот период происходит фрагментарное ознакомление деятелей русской науки и культуры с разрозненными педагогическими идеями прошлого, представлениями и взглядами выдающихся мыслителей древности, на основании чего формируется целостное видение педагогических реалий прошлого и создаются предпосылки для перехода к новому этапу становления историко-педагогической науки. Поэтому данный временной рубеж определяется нами как *подготовительный период* развития историко-педагогической науки в России.

В 1759 г. в типографии Московского университета под редакцией Н. Поповского выходит работа Дж. Локка «О воспитании», а позже, благодаря передовой публицистике этого времени, в Россию проникают идеи Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо и других авторов. Это способствовало появлению у многих русских просветителей во второй половине XVIII в. интереса к педагогической мысли Запада, в первую очередь, к наследию Я. А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо. Важную роль в этом плане сыграла публицистическая деятельность таких авторов, как Н. Поповский, Д. Аничков, С. Десницкий, И. Третьяков, и многих других представителей прогрессивной русской культуры. В их работах предприняты первые попытки

теоретического осмысления наследия величайших педагогов прошлого.

Изучение исторического прошлого педагогической науки и практики было обусловлено не умозрительным интересом деятелей русской науки и культуры, оно диктовалось реалиями новой светской школы, возникшей в России в начале XVIII в. Самостоятельное развитие российской науки и культуры предполагало общую дифференциацию различных отраслей духовной жизни общества.

С начала XIX в. в России под влиянием общественно-политических и социально-экономических реформ, осуществлявшихся по инициативе Александра I, складывается качественно новая реальность в образовании.

К этому времени как русская школа, так и отечественная педагогическая мысль прошли непростой путь развития, потребность в осмыслении которого стала явственно ощущаться в новую эпоху. В то же время реформирование системы народного просвещения настоятельно требовало анализа, суммирования и обобщения всего существующего педагогического опыта. Поэтому историко-педагогическая тематика стала необычайно актуальной. Однако вследствие неосведомленности широких слоев русской общественности с педагогическим наследием прошлого работы этого времени, за редким исключением, носили не обобщающий, а публицистический характер. Поэтому конец XVIII — первая половина XIX в. нами выделяются в качестве *публицистического периода становления историко-педагогической науки в России*.

Для него характерны публикации в периодической печати, отличительными чертами которых были дескриптивность, фактографичность; в большинстве из них освещалась история национального образования на основе фактического материала и статистических данных, но при этом подавляющая часть всех исследований так и не достигла уровня теоретических обобщений. Историко-педагогическая тематика была широко представлена в таких периодических изданиях, как «Журнал Министерства народного просвещения», «Педагогический журнал», «Патриот» и многие другие. В некоторых из них появлялись специальные рубрики, посвященные истории педагогики.

Специфику данного периода отражают труды П. Кеплена «Материалы для истории просвещения в России...», А. С. Воронова «Историко-статистическое обозрение учебных заведений С.-Петербургского учебного округа с 1715 по 1853 г.», сборник «Указатель законов об учебных заведениях, с учреждения оных в России до настоящего времени, и вообще о народном просвещении» и др.

Но под влиянием педагогической публицистики этих лет уже в 40-е гг. XIX в. в России в некоторых учебных заведениях было начато преподавание истории педагогики по программе, разработанной В. Ф. Одоевским, и, таким образом, создаются условия для нового этапа в развитии истории педагогики.

Середина XIX — начало XX в. (приблизительно 1861—1917 гг.) — это, безусловно, время интенсивных

глобальных реформ всех сторон российского общества, период преобразований, направленных на создание либеральных, демократических оснований развития национальной экономики, науки и культуры. Под влиянием социально-экономических реформ предпринимаются попытки реформирования российской школы (реформы 1858, 1864, 1871 гг.). В русской педагогической мысли этого времени происходит своеобразный взлет творческих исканий, подобного которому, пожалуй, не было более никогда в истории нашего Отечества. Вспомним хрестоматийные слова П. Ф. Каптерева, утверждавшего, что в это время наступает так называемый общественный период, характеризующийся тем, что проблемы национального просвещения становятся не только делом государственных структур, но и заботой всей общественности России.

Именно в этот период стали интенсивно разрабатываться теоретические основы педагогической, в том числе и историко-педагогической, науки, складывалась самостоятельная оригинальная, отличная от западной, педагогическая теория. Приведем слова К. Д. Ушинского, писавшего в эти годы: «Только педагог-историк может уяснить нам влияние общества, в его историческом развитии, на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, как делается это теперь почти во всех всеобъемлющих германских педагогиках, но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов».

Творческие искания историков педагогики в данный период были

более последовательными и систематичными, охватывали широкий круг проблем, и их исследования в подавляющем большинстве содержали теоретические обобщения. Так как историко-педагогическая наука вступила в стадию теоретической рефлексии, и теоретичность представляет, на наш взгляд, доминирующую черту историко-педагогических поисков этого времени, *данный период нами определяется как теоретический.*

Необходимо признать, что исследования историко-педагогической направленности в России на протяжении всего XIX в. проводились под сильным влиянием западноевропейских работ. Но в то же время, как уже отмечалось, историко-педагогическим исследованиям, выполненным на Западе, был свойственен европоцентризм, германо- и англофилия, а в ряде случаев и откровенный расизм, совмещенный с неприкрытой русофобией, что, естественно, порождало критическое отношение к иностранной историко-педагогической литературе в среде российской педагогической общественности. Кроме того, очевидной реальностью педагогики России в теоретический период становилось понимание того, что скупая фактография, хронология и дескриптивность исчерпали себя, а потому критике подлежали и многие отечественные работы прошлых лет.

Примером этого служит высказывание авторитетного русского педагога тех лет П. Г. Редкина, который на основании историографического анализа как зарубежных, так и российских трудов по истории педагогики за-

явил: «Главный недостаток сочинений по этому предмету состоит в том, что они представляют или только собрание материалов, или же произвольную схему, в которой недовольно резко отмечено то, в чем высказывается успех последующего времени в сравнении с предшествующим; читатель видит один хаос имен и фактов, из которых не может вывести заключения, идет ли воспитание вперед или пятится назад».

Однако педагогическая наука этого времени только пробивала себе дорогу самостоятельной отрасли человеческого знания. Поэтому трудные попытки отделить предмет истории педагогики от предмета собственно истории, философии и той же педагогики — вот наиболее характерная черта развития этой отрасли человеческого знания в это время в России.

Определяя предмет историко-педагогической науки, исследователи стремились показать, что история педагогики — это дисциплина не «из любви к искусству», а жизненно важная, практически необходимая составляющая педагогической теории современности. Явно обозначилось стремление к единой периодизации историко-педагогического процесса.

Значимость историко-педагогических исследований не вызывала ни у кого сомнений уже в 60-е гг. XIX в. Достаточно вспомнить слова А. Н. Толстого, писавшего в это время: «Эта новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогии». Однако неопределенность историко-педагогической терминологии не могла не обусловить аллегоричности, ху-

дожественности в стилистике написания этих работ. Наряду с собственно научными исследованиями историко-педагогическая мысль находила выражение в разнообразных формах — эпистолярной, художественной, мемуаристике, публицистике и т. д.

В историко-педагогических исследованиях затрагивался самый широкий круг проблем педагогической теории и практики прошлого, в связи с чем и характер произведений этого времени был весьма разнообразным — это учебные курсы и историко-статистические обзоры, персоналогические исследования и очерки отдельных типов образования, педагогическая мемуаристика и сравнительно-исторические работы. При этом принципиально новым явлением в историко-педагогической литературе стали труды по истории общественно-педагогической мысли.

Анализ основных историко-педагогических произведений в России середины XIX — начала XX в. позволяет выделить определенные тенденции и закономерности в развитии рассматриваемой науки. История педагогики как научная дисциплина и как учебный предмет была ареной ожесточенных идейных столкновений. Как известно, в советской историко-педагогической науке традиционно выделялось несколько направлений, свойственных отечественной дореволюционной педагогической науке: консервативное (охранительное), или буржуазно-монархическое, либерально-демократическое и революционно-демократическое. Нам представляется, что это не совсем верно, и если

при классификации историко-педагогических исследований этого времени принимать во внимание политические взгляды и убеждения различных авторов, то спектр оценок выглядит довольно широко и вычленишь определенные доминирующие мотивы в написании работ весьма непросто. Кроме того, для нас гораздо важнее вычленишь не идейно-политические преамбулы этих исследований, а собственно историко-педагогические.

Но если действительно предпринять попытку осуществить типологию научных подходов в развитии педагогической истории этого времени в плане политической ориентации, то в этом ключе хорошо просматриваются противоположные тенденции в развитии понимания исторических процессов педагогической теории и практики прошлого.

Во-первых, это группа явно промонархических, консервативных (в позитивном понимании этого термина) работ. Здесь следует указать, что в русском дореволюционном обществе монархические убеждения так или иначе отождествлялись с патриотизмом, государственностью, равно как и наоборот. Представители консервативного направления стремились обосновать решающую роль государственного начала в общественно-политическом и социально-экономическом развитии страны и показать при этом прогрессивное значение монархической системы в истории национального образования. Исследователям-монархистам было свойственно оптимистическое видение существа педагогической действительности своего времени,

а также отчасти ретуширование реальной ситуации в образовании страны.

Во-вторых, это работы, имеющие большую демократическую, либеральную, общественную направленность. Представители этого направления занимали более критическую позицию по отношению к русской монархии и ее роли в судьбе России, в их работах тематика общественной инициативы в развитии просвещения имела гораздо большее звучание.

Следует также учитывать, что в условиях существовавшего в России тоталитарного общества ограничение свободы слова было явлением ординарным, в силу чего доступ к печати имели далеко не все работы, и широкими тиражами выходили, как правило, именно промонархические произведения. Также вполне закономерно, что в годы стабильности, экономического прогресса и прочих очевидных достижений в развитии страны в русском обществе промонархические настроения усиливались, а в драматические времена популярность монархии, напротив, резко падала.

Материализм и идеализм представляют собой два основных вектора в развитии историко-педагогической теории в России середины XIX — начала XX в. Идеинная борьба в историко-педагогической науке носила сложный и противоречивый характер, отражая все антагонизмы российского социума представленного периода. Как известно, русское общество со второй половины XIX в. переживало острейший идейный, духовный кризис. Его причиной стало исторически назревшее противоречие между сло-

жившейся государственной идеологией Российской империи, основанной на православии, и новой реальностью нравственной жизни русского социума — растущей популярностью материалистических и атеистических убеждений.

Политический, духовный, нравственный, научный, религиозный кризис отразился и на процессе формирования истории педагогики. Столкновение и противоборство двух указанных направлений и представляет, по общепринятому мнению, своеобразную квинтэссенцию всех творческих исканий этого времени. В исследовательских поисках историков педагогики тоже выделяются два концептуальных подхода — материализм и идеализм.

Отечественный исследователь С. А. Ан выделяет следующие основные подходы в развитии педагогических исканий этого периода.

Во-первых, это представители официальной, или государственной педагогической теории России середины XIX — начала XX в. Философской основой этого подхода является доктрина ортодоксального православия (официальная философская доктрина), представленная философскими исканиями старцев Оптиной пустыни, теологическими воззрениями Л. П. Кравина, Н. О. Лосского, Е. Н. Трубецкого, П. А. Флоренского, учением о Софии В. С. Соловьева, работами таких философов-мистиков, как Ф. Шлегель и поздний Ф. Шеллинг. Основными представителями этого течения являлись Ф. Ф. Зелинский, Г. Г. Зоргенфрей, М. Н. Катков,

А. А. Киреев, К. П. Победоносцев, В. В. Розанов, А. Н. Суворин, Д. И. Тихомиров, Д. А. Толстой, П. Юркевич. Характерными особенностями этого направления были идеологизированность, политизированность оценок, примат патриотического, идейно-политического воспитания в духе приверженности самодержавию, приоритет религиозных (православных) ценностей в процессе обучения и воспитания, общая ориентация на классическое образование как основу процесса обучения, нивелирование естественно-научного образования, принципиальная апологетика сохранения сословного, социального, национального, религиозного, полового неравенства в системе образования, поддержка развития церковно-приходской школы.

Второе течение представлено множественными синкретическими подходами в философском осмыслении научной действительности. Это философия Н. А. Бердяева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, И. И. Лапшина. Основные представители — П. Ф. Лесгафт, Н. И. Пирогов, В. В. Половцев, В. Вагнер, Я. Г. Гуревич. Специфику данного подхода составляли общечеловеческие, гуманистические ценности, идеи всесторонних реформ классического образования, выступления против сословного, социального, национального, религиозного, полового неравенства в системе образования, нигилизм в отношении естественно-научного образования, поддержка развития классической гимназии.

Третьим течением С. А. Ан называет материалистические философские

доктрины: философия науки, материалистические концепции Авенариуса, Вундта, Маха, Пестельда, А. И. Герцена, Н. П. Огарева, Н. И. Чернышевского; его основные представители: К. Д. Ушинский, Д. И. Менделеев. Идейной сущностью этого направления можно назвать отказ от религиозных подходов в процессе обучения и воспитания, патриотические, демократические, гуманистические ценности в процессе обучения и воспитания; приоритет отдавался естественно-научному образованию, классическое, гуманитарное образования нивелировалось, упор делался на развитие реальных училищ.

Противоборство приведенных выше подходов представляет, на наш взгляд, основное содержание специфического развития историко-педагогической науки в России в рассматриваемый период. Кроме того, неопределенность предмета истории педагогики, его сущности и науковедческих особенностей обусловила различные подходы в историко-педагогических исследованиях конца XIX — начала XX столетия. М. В. Кларин характеризует их следующим образом:

- философско-теоретический, рассматривавший идеи и учения в свете их реализации;
- социально-педагогический, трактовавший историю воспитания и различных типов учебных заведений в связи с развитием всей совокупности социальных институтов и государственной политики в сфере просвещения;
- историко-культурный, предполагавший анализ педагогических идей и практики воспитания как одной из

составных частей общекультурного развития общества.

Конкретизируя мнение М. В. Кларина, отметим, что становление самостоятельной историко-педагогической науки в рассматриваемый период происходило под непосредственным воздействием достижений философской, культурологической, исторической и собственно педагогической мысли, вследствие чего в исследовательском поиске этого времени можно выделить следующие направления.

Во-первых, *философический подход*. Это направление отличало понимание историко-педагогической реальности как неотъемлемой части философского знания. Анализ педагогической ситуации различных исторических эпох производился на основе философских методов исследований, специфика большинства работ, выполненных в рамках данного подхода, в большинстве случаев заключалась в обосновании собственных философских концепций авторов при помощи историко-педагогической фактологии, как следствие, произведения философского направления отличали сугубо философская терминология, широкие обобщения и выводы.

Примерами этого подхода могут служить работы А. И. Николаи «О влиянии исторического развития государств на систему народного образования» и С. Мировпольского «Очерк истории церковно-приходской школы, от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени».

Во-вторых, *культурологический подход*. Теоретической сущностью этого подхода выступает отождест-

вление историко-педагогических процессов с общим ходом развития человеческой культуры. Общий прогресс или регресс в образовании сторонниками этого направления воспринимался как один из феноменов культурной действительности, к которым причислялись религия, литература, искусство, духовность и проч. По нашему мнению, значительной культурологической направленностью отличались монографии П. П. Пекарского «Введение в историю просвещения России XVIII столетия», А. В. Арсентьева «История посылки первых русских студентов за границу при Борисе Годунове», Д. В. Цветаева «Первые немецкие школы в Москве и основание придворного немецко-русского театра», М. И. Сухомлинова «Исследования и статьи по русской литературе и просвещению», В. Могульского «Просвещение на юге России в царствие Екатерины II (Речь, произнесенная в торжественном собрании Императорского Новороссийского университета 7 ноября 1896 г.)», А. Архангельского «Императрица Екатерина II в истории русской литературы и образования».

В-третьих, это *историографическое направление*. Представителями этого подхода история педагогики воспринималась как часть общегражданской истории, и, как правило, работы этого направления отличались преобладанием историко-фактического материала. Таковы работы С. Смирнова «История Московской Славяно-греко-латинской Академии», А. Окольского «Об отношении государства к народному образованию», В. Андреева «Очерки из истории

образования и литературы в России», М. Владимирского-Буданова «Государство и народное образование в России XVIII века», Н. Лебедева «Исторический взгляд на учреждение училищ, школ, учебных заведений и ученых обществ, послуживших к образованию русского народа с 1025 по 1855 г.», С. Столпянского «Частные школы и пансионаты Петербурга во 2-й половине XVIII века», С. Белокурова «Адам Олеарий о греко-латинской школе Арсения Грека в Москве XVII века» (Реферат, читанный в заседании XII археологического съезда 7 августа 1887 г.)».

И, наконец, педагогический подход. Концептуальной основой данного направления выступает стремление представить историю педагогики главным образом как историю развития педагогических идей, а восприятие образования как социального института отступает на второй план. Приведем примеры работ этого направления: П. Соколов «История педагогических систем», Л. Модзалевский «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен (для подготовки родителей)», Д. Толстой «Академическая гимназия в XVIII столетии по рукописным документам Академии Наук» и «Взгляд на народное образование», А. Белявский «Исторический очерк развития элементарной школы в биографиях замечательнейших педагогов и по ус-

тавам правительств (приложение к «Курсу воспитания и обучения Д-га Линдера)», А. Жданов «Сократ как педагог», М. Песковский «Барон Н. А. Корф, его жизнь и общественная деятельность» и «К. Д. Ушинский, его жизнь и педагогическая деятельность».

Но при всех отличиях указанных подходов общим для них являлось осознание того, что история педагогической теории и практики есть самостоятельная ветвь в развитии науки и ее практическая и теоретическая значимость диктуются потребностями современной жизни.

Таким образом, эволюция истории педагогики протекала на протяжении длительного периода — с эпохи Античности. Предпосылками генезиса историко-педагогического знания явились конкретные общенаучные, общественно-политические, социально-идеологические, социально-экономические и социально-педагогические детерминанты развития западной общества, образования и педагогической науки. Историко-педагогическая наука прошла длительный путь — от обоснования первых разрозненных взглядов, суждений и описаний к более теоретизированным подходам. Это имело следствием возникновение самостоятельных научно-исследовательских центров, институтов, лабораторий, печатных органов и объединений.

М. А. Полякова

**ФОРМИРОВАНИЕ
БАЗИСНЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ТРАДИЦИЙ ЗАПАДНОЙ
ЦИВИЛИЗАЦИИ
(АНТИЧНОСТЬ
И СРЕДНИЕ ВЕКА)**



УДК 37"65"

ББК 74.03(3)

Статья посвящена анализу специфичности и отличительным чертам западной культуры и ее педагогических традиций, проявившихся в особом понимании человека, принципиально важном для формирования западного мышления и современных систем европейского образования

Ключевые слова: педагогическая традиция, педагогическая мысль, развитие христианской культуры, источники современного понимания человека.

M. A. Polyakova

**THE FORMATION OF BASIC PEDAGOGICAL
TRADITIONS OF WESTERN CIVILIZATION
(ANTIQUITY AND MIDDLE AGES)**

The article is devoted to the analysis of attributes and distinguishing characteristics of western culture and its pedagogical traditions based on the specific interpretation of personality. This interpretation is principal in importance as far as the formation of western thinking and contemporary systems of European education.

Key words: pedagogical tradition, pedagogical thought, Christian culture development, the sources of contemporary interpretation of personality.

Истоки современной западной цивилизации как в ее широком социокультурном и экономическом ключе, так и в контексте формирования базисных педагогических традиций, несомненно, кроются в понимании человека как главной цели и сред-

ства образования, а также в видении в нем главного мерила сложившейся на протяжении веков практики педагогического воздействия. Недаром сам термин, соответствующий русскому «образование», в ряде западных языков имеет такое же значение

и соотносится с понятиями «образ» и «образец». Подтверждением этого может служить как *Bildung* (от *Bild* — картина, образ) в немецком¹, так и *formazione* (от *forma* — вид, образ, изображение) в итальянском, идущее еще от латыни². То есть под образованием в педагогическом смысле здесь понимается именно «придание образа» или «создание (человека) по образцу». Основным критерием процесса выступает человек.

На первый взгляд кажется очевидным, что откровенный антропологизм западного подхода к воспитанию и формированию личности складывается в эпоху Возрождения с ее ярко выраженным гуманизмом и зарождающимся нравственно-религиозным индивидуализмом протестантского духа. Однако корни явления, на наш взгляд, лежат гораздо глубже, даже ранее, до классической античности. Итальянский профессор педагогики Ф. Камби считает областью формирования европейской культуры весь ареал Средиземноморья, которое он рассматривает как «перекрестие» древних цивилизаций. Именно здесь, по мнению ученого, разворачивается обмен между разными этносами и культурами, диалектически смешанными и объединенными религиозными идеалами, являющимися его основными характеристиками. В ходе дальнейшего

развития этого сложного многостороннего взаимодействия — через процессы универсализации и религиозной секуляризации — происходит рационализация мифопоэтической мысли, ведущая к освобождению от мифологического восприятия действительности, а также, в конечном счете, к зарождению антропологизации и приобретению светского опыта [4. С. 24].

Несмотря на то что разные средиземноморские народы восприняли от Востока модели мышления, религиозности и культуры в целом, в ходе длительного и сложного процесса взаимовлияния все же произошел коренной перелом, проявившийся в том, что Восток остался традиционно застывшим, а Запад (точнее, Средиземноморье) стал подвижным, склонным к плюрализму, разнообразию и диалектичности в своем стиле мышления [4. С. 25]. Не вдаваясь в уточнение отдельных проблемных моментов данного суждения, следует признать, что лишь с момента формирования собственно античного мирозерцания и систематизации знания вообще можно однозначно говорить о специфичности и отличительных чертах западной культуры и ее педагогических традиций, проявившихся как раз в особом понимании человека.

Действительно, Средиземноморский ареал, а точнее — Древняя

¹ Согласно этимологическому словарю М. Фасмера (<http://vasmer.narod.ru>), в русском языке произошло заимствование термина (калька) из немецкого. Примечательно, что в итальяноязычной научной педагогической литературе очень часто в значении «образование» используется именно немецкое понятие «Bildung», что подтверждает его интернациональный (в рамках европейской науки) характер.

² *forma, formatio (лат.)* — образ, образование.

Греция, классическая и эпохи эллинизма, стала ядром воспитательных идей и установок, а позже — образовательных институтов. Центральным понятием древнегреческой педагогики, более всего близким к пониманию термина «образование», а также определенному образу жизни, является термин *παιδεία* (пайдейя), обозначающий образование человека посредством его органического контакта с культурой, осуществляемого через ряд занятий. Платон (427—347 до н. э.) видел в пайдейе путь (а также его педагогическую организацию), который человек должен пройти, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства [1. С. 87]. Ф. Камби определяет пайдейю как своего рода воспитательную модель, предусматривающую образование молодых людей в рамках двух параллельных действий — воспитания физического и психического (духовного) [4. С. 26]. Эта модель конструирует «этос» народа как совокупность устойчивых, стабильных черт характера индивида (отсюда идет понятие «этика») [4. С. 27].

Таким образом, уже на этом этапе европейской истории (примерно IV в. до н.э.) закладываются коренные основы сложного и многогранного понятия «образование» (или «образованность»), и связаны они непосредственно с формированием индивидуальных черт человеческого характера, отвечающих в то же время общему культурному уровню того общества,

где это формирование происходит. И, как можно будет заметить, подобное понимание красной нитью пройдет через все развитие западной цивилизации, обнаруживаясь и в «теологическом рационализме», и в ренессансном гуманизме, и, наконец, в «христианском антропологизме», ставшем предтечей современного западного индивидуализма и прагматизма.

Концепция платоновской пайдейи непосредственно связана с другим принципиально важным для понимания формирования западного мышления и западных воспитательных традиций античным термином — *humanitas*. Это понятие гораздо более сложное и многостороннее³, тем более что именно оно легло в основу «гуманизма», столь разнообразно трактуемого прежде всего самими гуманистами начиная с XIV в., а также и исследователями этого многогранного явления эпохи Ренессанса.

Взаимоотношения римской *humanitas* и греческой *παιδεία* исторически весьма проблематичны. Современный итальянский лингвист, специалист по классической филологии Р. Онига, утверждает, что первоначально термин *humanitas* не имел отношения к «воспитанию», а обозначал скорее «благожелательность» [6. С. 1]. Однако семантика греческого *παιδεία* с его сильным образовательным подтекстом несомненно являлась одной из предпосылок дальнейшего развития значения соответствующего латинского слова. Ученый обращает

³ Подробнее о термине *humanitas* и его трактовке в период Ренессанса см.: Сергеев К. А. Ренессансные основания антропоцентризма. — СПб., 2007.

внимание на корни слов *homo* («человек» в латинском) и *païs* («ребенок» в греческом), отмечая в греческом термине бульшую широту, «космичность», направленность именно на то, чтобы «ребенок становился мужем» [6. С. 2].

Тем самым *humanitas*, по мнению Ониги, представляет собой «более зрелый продукт» римской цивилизации и, что особенно важно, «более антропоцентричный» концепт, нежели пайдея. Кроме того, в распространении идеи *humanitas* римские историки видели цель и миссию своей империи [6. С. 2]. Как кажется, здесь кроется существенный момент дальнейшего перехода *humanitas* в общеевропейский формат, трансляция понятия на всю западную культуру, что действительно можно видеть и в период Средневековья, и тем более в эпоху Возрождения.

Однако в педагогическом контексте о *humanitas* все же следует говорить, обращаясь к трактовке термина Цицероном (106—43 до н. э.). Согласно лингвистической статистике, из 463 употреблений термина в римской литературе 229 принадлежат именно древнеримскому оратору, тем самым корректнее было бы говорить не столько о «римской *humanitas*», сколько о «цицероновой *humanitas*» [6. С. 5—6]. Заслуга Цицерона состоит в том, что он углубил понятие *humanitas* путем синтеза традиционных нравственных ценностей. В своем «De oratore» он предъявляет оратору следующие требования, разворачивая тем самым собственное понимание *humanitas*: «... оратор должен отличаться в любом

виде беседы и во всем, что касается человека... в любом честном учении и в любом виде человеческого знания...» [6. С. 6]. Многочисленные упоминания Цицероном *humanitas* обогащают и углубляют понимание им термина: «...все что истинно, просто и искренне абсолютно подходит человеческой природе» — это еще одно разъяснение *humanitas* [6. С. 6]. Можно видеть, что постоянное обращение Цицерона к термину подчеркивает его значимость, его содержательное богатство и тесную связь с человеческим началом. Иными словами, *humanitas* для него — то, что определяет самого человека как человека [1. С. 102], и цель человеческой жизни — «...жить согласно человеческой природе, которая реализована лучшим образом и не страдает от отсутствия чего-либо» [6. С. 7]. Именно благодаря Цицерону идея *humanitas* стала базовой на протяжении веков для гуманистического воспитания.

Онига считает, что у Цицерона понятие *humanitas* носило национальный, точнее, цивилизационный характер, так как относилось только к римским гражданам [6. С. 8]. Однако подобное мнение несколько не противоречит тому, что оно стало основой западной культуры, так как западный мир (Европа) в эпоху римского господства представлял собой как раз сообщество римских граждан. В этом смысле Древний Рим создал беспрецедентное в истории территориально-политическое объединение, в котором каждый индивид (будь то житель Рима или Британии, или даже Палестины) был гражданином Римской республики (потом импе-

рии)⁴, и именно в этом объединении зародилась западная цивилизация.

Развитие понятия *humanitas* тем временем продолжалось. Уже у Цицерона прослеживается, в частности, мысль о том, что человеческая природа может быть полностью постигнута только в сравнении с божественной природой. В дальнейшем эта мысль была развита христианской культурой [6. С. 7], прежде всего, в лице Аврелия Августина (354—430). В Средние века идея *humanitas* не была забыта, она неотделима от идеи *divinitas* в силу догмата о боговоплощении, очеловечивании Бога во Христе. Более того, «...парадоксально само существование божественного и человеческого в рамках *scientia* («научное знание»), если она ориентируется на познавательные возможности человека, отвлеченные от его верующего сознания» [3. С. 130]. Таким образом, можно заключить, что христианское мировоззрение не то что не противоречило классической чувственности и антропоцентричности или отрицало их, а было во многом подготовлено античным мироощущением, выросло из античного мировоззрения и некоторым образом развило антропологические начала античной цивилизации.

Августин впитал в себя греко-римскую культуру, более того, он был ее проводником в качестве учителя риторики. В то же время он углубил античную философию, обогатив ее

библейскими традициями и теологией первых христиан. Августин пытался в своих произведениях логично связать разум и веру и выразил это в следующей убедительной формуле: «Вера помогает разуму, разум в свою очередь должен служить вере» [7]. Его учение, по существу, наглядно представляет тот синтез, который произошел в западной культуре при столкновении античного мира с христианством и их взаимопроникновении.

Проблема образования в целом вписывается в этот контекст. Августин считает, что образование — это диалектический процесс, посредством которого человек познает собственную душу, так как только в себе самом он способен найти истину [7]. Однако истина эта не конечна, она ограничена таинством и может быть дана человеку только божественным Откровением. Это доктрина внутреннего учителя, которая связывает христианскую традицию с неоплатонизмом. И учитель этот — Христос, как творец, жизнь и мысль вместе, начало всех вещей⁵. Со временем элемент божественного Откровения приобретает в учении Августина все большее значение, что указывает на его постепенный отход от античной традиции и формирование мистического понимания Христа. С педагогической точки зрения, установкам Августина присущ глубокий психологизм, стремление к моральному насыщению знания — черты, придавшие

⁴ Существовало так называемое латинское гражданство (в противовес привилегированному римскому), распространявшееся на всех жителей Римской республики и империи, в том числе жителей провинции. После эдикта Каракаллы 212 г. латинское гражданство фактически не имело никакого ограничивающего значения.

⁵ Il concetto di educazione nella filosofia medioevale.

западной культуре и воспитательным традициям их особые характеристики.

В то же время отличительной особенностью средневековой культуры и образования становится их тесная связь не только с христианством, но и с церковью [4. С. 34], которая в этот период была главным оплотом воспитания, что, несомненно, связано с ее стремлением к полной власти над обществом не только в социально-экономической и политической сферах, но и в области образования.

Меняется понимание человека: он больше не является органичной частью космоса, как в античном мире, он, по замыслу Бога, поставлен выше космоса, но в силу грехопадения его положение господина пошатнулось, и он ничего собой не представляет без веры в Бога и Божественную благодать [2. С. 123]. Несмотря на это, больше внимания теперь придается именно внутреннему миру человека, поскольку создание его «по образу и подобию божьему» имело важнейшие последствия для западной педагогики, ориентированной на человека как высшую цель мироздания. Примером и апофеозом этой идеи можно считать определение человека, которое дал в своем малоизвестном произведении «Спор о человеке» («Disputation über den Menschen», 1536) Мартин Лютер (1483–1546): «...человек — это творение Божье, обладающее плотью и живой душой; он первоначально создан по образу Божьему и без греха, предназначен для произведения потомства, господствует над миром и бессмертен» [5].

Другой стороной христианского познания (в противовес обретения Божественной истины) явилось изучение Того, по чьему образу и подобию человек создан. Таким образом, теология стала своего рода рефлексией на новое (по сравнению с античным) соотношение вещей и достигла в познании своего предмета высших результатов. Парадоксально то, что религия (в данном случае католическая), изначально далекая от интеллектуализма, создала образцы сентенций в высшей степени примечательных с точки зрения логики, последовательности и рационализма. Средневековая схоластика, в лице прежде всего Фомы Аквинского (1225–1274), по существу, установила возможность доступного разума Бога, расширила возможности человеческого разума, что в целом определило рационалистический подход к образованию в западной цивилизации и установило формы и методы в средневековых учебных заведениях — университетах, сохранившихся и сегодня.

Принципиальное отличие Аквината от Августина состоит в иной трактовке им отношений разума и веры — он полностью разводит эти два понятия, опираясь при этом на ключевые положения Аристотеля, в то время как Августин все же больше шел от Платона. Конечным итогом его построений является вывод о том, что учитель наш остается прежним (это Христос), но действует он лишь как творец человеческого разума⁶. Далее человек полностью автономен и спосо-

⁶ Il concetto di educazione nella filosofia medioevale.

бен познать бога и лицезреть его. Тем самым Фома Аквинский, по существу, утверждает рационалистически-индивидуалистические установки, ставшие определяющими для западной цивилизации и ее педагогических традиций [2. С. 131]. И тем не менее именно с критики схоластики (в лице Аквината) началось развитие гуманизма.

Несмотря на эту критику и на то, что собственно гуманисты называли средневековые «темными веками» и регрессом цивилизации, следует помнить, что это была эпоха формирования христианской Европы и предпосылок «современного человека», о чем говорят уже те немногие примеры, которые приведены выше. Ф. Камби дает высокую оценку средневековью в связи с тем, что в эту эпоху Европа приобретает свою идентичность, явившись «...миром одновременно многообразным и единым, оживленным разными народами, но объединенным религией, культурой, христианской верой и латинским языком...» [4. С. 33]. Т. е. речь идет о формировании

западной (европейской) цивилизации, теперь уже совершенно отличной от Востока и восточного мирозерцания.

Существенные достижения были сделаны также и в развитии педагогических традиций. Именно в средние века зарождается само понятие школы, появляются университеты и вся система многоуровневого образования, формируется и развивается педагогическая мысль... Наконец, сам гуманизм как ревизия средневекового мировоззрения зарождается в недрах последнего и не может мыслиться вне его понимания и осознания, точно так же, как невозможно осмыслить христианство без обращения к античной традиции. Не подлежит сомнению, что именно гуманизм, Возрождение и Реформация окончательно «оформили» европейскую цивилизацию, придали ей блеск и трагичность, собственную специфику и индивидуальность; а также явились источником современного понимания человека и современных систем образования. Однако этот вопрос требует отдельного изучения.

Список литературы

1. Корнетов, Г. Б. История образования и педагогической мысли. Первобытная эпоха — конец XVI в. / Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во УРАО, 2002. Ч. 1. — 192 с.
2. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. — М. : ИТПиМНО, 1994. — 265 с.
3. Сергеев, К. А. Ренессансные основания антропоцентризма / К. А. Сергеев. — СПб. : Наука, 2007. — 591 с.
4. Cambi, F. Manuale di Storia della pedagogia / F. Cambi. — Lamenza : Edizioni Laterza, 2009. — 153 p.
5. Luther, M. Disputation über den Menschen [Электронный ресурс] / М. Luther. — Режим доступа: www.glaubensstimme.de/reformatoren/luther.html. — Дата обращения: 12.05.2013.
6. Oniga, R. L'idea latina di HUMANITAS. P. 1 [Электронный ресурс] / Р. Oniga. — Режим доступа: www.indire.it. — Дата обращения: 11.05.2013.
7. Philosophicaonline [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.philosophicaonline.it. — Дата обращения: 12.05.2013.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

О. Е. Мисечко
С. И. Хмеливская

ОСОБЕННОСТИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КОММЕРЧЕСКИХ
УЧИЛИЩ
В КИЕВСКОМ
УЧЕБНОМ ОКРУГЕ
В КОНЦЕ XIX –
НАЧАЛЕ XX ВВ.



УДК 377
ББК 74.56

В статье излагаются и анализируются факты, характеризующие процесс развития коммерческого образования в общем в Российской империи и в частности в Киевском учебном округе в конце XIX – начале XX в. Авторы пользовались как опубликованными, так и не использованными ранее архивными источниками.

Ключевые слова: коммерческое училище, общее образование, специальное коммерческое образование.

O. E. Mischechko
S. I. Hmelivskaya
DISTINGUISHING CHARACTERISTICS
OF COMMERCIAL SCHOOLS
IN KIEV EDUCATIONAL DISTRICT FROM THE
END OF THE 19TH CENTURY TO THE BEGINNING
OF 20TH CENTURY

The article presents and analyses facts concerning the process of development of the commercial education in general in the Russian Empire and specifically in Kiev school district at the end of the XIXth -begin. of the XXth c. The article is built both on the previously published and unpublished archive sources.

Key words: commercial college, general education, special commercial education.

Современный постсоветский период развития Украины происходит в условиях смены экономической модели, перехода к рыночной структуре хозяйствования, появления на рынке труда новых сфер деятельности и профессий. Неотъемлемым элементом жизни страны становятся коммерческие знания и умения. Потребность в таких знаниях и умениях стала столь необходимой, а проблема цивилизованного осуществления коммерческой деятельности усугубилась до такой степени, что никаких сомнений в важности профессиональной подготовки квалифицированных кадров в этой области не возникает. Об этом свидетельствует и непрекращающийся процесс создания учебных заведений, факультетов и отделений, готовящих менеджеров, бухгалтеров и других специалистов коммерческого направления.

Вместе с тем опыт функционирования отечественной системы народного образования конца XIX — начала XX в. содержит яркие примеры деятельности среднеобразовательных учебных заведений — коммерческих училищ, возникших как естественный отклик на результаты социально-экономического развития дореволюционной России.

Как отмечает С. П. Костриков в своем исследовании проблемы становления и развития коммерческого и управленческого образования в России, в связи с недостаточным уровнем развития российской экономики в XVIII—XIX вв. подготовка специалистов в сфере коммерции носила весьма ограниченный характер, поскольку спрос на них был весьма

невысок. Однако в условиях укрепления буржуазных отношений ситуация существенно изменилась. Завершение промышленной революции, разворачивание транспортной инфраструктуры, расширение внутренней и внешней торговли, развитие банковского дела требовали коммерческих работников разного уровня квалификации. постоянно возрастающий спрос на коммерческие кадры в новых условиях оказалось сложно удовлетворить [6. С. 2]. Эти и другие аспекты истории формирования звена коммерческого образования в системе учебных заведений Российской империи стали привлекать к себе возрастающее внимание российских и украинских ученых в последние десятилетия (О. В. Гурьянова, С. П. Костриков, Н. Н. Калинина, Ю. М. Маслов, Н. А. Разманова, В. В. Постолатий и др.). Однако каждое новое исследование открывает новые страницы в этой истории. Целью данной статьи является обобщение регионального опыта создания и работы коммерческих училищ на территории Киевского учебного округа в конце XIX — начале XX в.

Условия промышленного подъема 90-х годов XIX в. дали толчок к стремительному выделению из контекста реальных училищ отделений коммерческого образования и учреждению на их основе отдельных средних учебных заведений коммерческого направления (коммерческих училищ). Сначала в этой сфере проявилась частная инициатива — купеческих и других подобных обществ. По инициативе и на средства промышленной и торговой буржуазии

коммерческие училища были открыты в разных городах России. До 1894 г. коммерческие училища находились в ведении Министерства народного образования. Поскольку никаких нормативных документов, которые бы регламентировали их деятельность, в то время не было, частным лицам, обращающимся в министерство за разрешением на открытие таких учебных заведений, рекомендовалось до утверждения соответствующего положения «в точности руководствоваться уставом реальных училищ» [13. С. 225]. Однако уже с первых шагов новых учебных заведений стало понятно, что они нуждаются в отдельных принципах своей деятельности. Уже на первом Всероссийском съезде русских деятелей технического и профессионального образования (26 декабря 1889 г. — 6 января 1890 г.), где ставился вопрос коммерческого образования, единогласно было поддержано пожелание — создать отдельный самостоятельный план общеобразовательного курса коммерческих училищ, более приспособленного к их специальным заданиям, чем план реальных училищ. Ставился также вопрос о необходимости достижения, с одной стороны, «большого однообразия» общеобразовательных учебных планов и программ коммерческих училищ. С другой стороны, подчеркивалась необходимость разработки собственных планов и программ каждым коммерческим училищем (в зависимости от особенных условий и потребностей местной торговли) для большинства специальных предметов, в том числе иностранных языков, которые для

будущих коммерсантов становились элементом профессии [8. С. 109]. В 1893 году министерство поручило отделению технического и профессионального образования Ученого комитета разработать отдельное положение о коммерческих училищах.

В 1894 г. коммерческие училища перешли в ведение Министерства финансов, а с 1906 г. ими заведовало Министерство торговли и промышленности. Министерство финансов инициировало принятие 15 апреля 1896 г. Положения о коммерческих учебных заведениях. Этот документ определял главные принципы содержания и характер коммерческого образования и оставался действующим до 1917 г. с небольшими изменениями (например, 10 июня 1900 года, с учетом мнения Государственного Совета, в него были внесены некоторые изменения). В целом, Министерство финансов предоставило основателям коммерческих учебных заведений (обществам и частным лицам) максимальную свободу относительно организации и направления учебно-воспитательной работы в них.

В соответствии с Положением 1896 года, учреждалось четыре типа коммерческих учебных заведений: торговые классы; торговые школы; коммерческие училища; курсы коммерческих знаний. Для каждого из них разрабатывался отдельный устав, который утверждался министром финансов [5].

Целью торговых классов было предоставить тем, кто имел начальное общее образование, коммерческие знания, необходимые в торговом деле.

В торговых классах ученики имели право выбирать предметы для изучения. Учебный курс каждого предмета составлял два года. Занятия распределяли таким образом, чтобы не препятствовать посещению классов служащими торгово-промышленных учреждений [5].

Целью торговых школ было готовить учеников к службе в торгово-промышленных учреждениях. Они принадлежали к разряду низших учебных заведений и были одноклассными и трехклассными. Их курс мог быть продолжен на один год с разрешения министра финансов. В одноклассных школах преподавались Закон Божий, русский язык, коммерческая арифметика, бухгалтерия с коммерческой корреспонденцией, коммерческая география России (преимущественно местный торговый район), каллиграфия, а также другие сведения, которые были необходимы для торгового дела. В содержание обучения в трехклассных торговых школах входили Закон Божий, русский язык, бухгалтерия, коммерция в связи со сведениями по торговому и промышленному законодательству, коммерческая арифметика в связи с необходимыми сведениями из алгебры, основания геометрии, отечественная история, коммерческая география России, коммерческая корреспонденция, сведения о товарах местного торгового района, каллиграфия и иностранные языки. В торговые школы принимались дети, которые получили образование не ниже двухклассного сельского училища. В этих школах имели право учиться дети крестьян, мещан, ремесленников и мелких торговцев [5].

Курсы коммерческих знаний подразделялись на а) коммерческие и б) конторские, бухгалтерские, а также курсы различных предметов коммерческой специальности [5]. На коммерческих курсах преподавались такие предметы, как бухгалтерия с коммерческой корреспонденцией, коммерческая арифметика, политическая экономия, законоведение и коммерческая география, а также другие специальные предметы (с разрешения министра финансов). На эти курсы принимались лишь те, кто имел среднее образование. Объем преподаваемых предметов также соответствовал уровню среднего специального образования. Целью конторских и других курсов было предоставить знания по одному или нескольким предметам коммерческой специальности. Выбор предметов и объем их преподавания согласовывался с министром финансов.

Что касается коммерческих училищ, то Положение 1896 года определило их статус как средних общеобразовательных учебных заведений, предназначенных, кроме среднего, предоставлять учащимся и специальное коммерческое образование. При этом оно лишь давало перечень обязательных учебных предметов, которые должны были изучаться в училищах. Учебный план, программы учебных дисциплин, направленность учебно-воспитательной работы разрабатывались самостоятельно педагогическими комитетами училищ со следующим их утверждением в министерстве. Таким образом, как утверждает исследовательница истории развития коммерческого образования в Украине

О. Гурьянова, учредители и педагоги коммерческих училищ получили свободу в организации учебно-воспитательной работы, не виданную до сих пор в заведениях системы Министерства народного образования. По ее мнению, такая протекционистская политика Министерства финансов стала важным фактором быстрого развертывания и развития системы среднего коммерческого образования [1. С. 8].

Коммерческие училища были семиклассными и трехклассными. Целью первых было дать учащимся как общее среднее, так и специальное коммерческое образование, а вторых — лишь коммерческое образование. По утверждению одного из первых исследователей истории развития коммерческого образования в Украине В. В. Постолатия (1996), перестройка коммерческого звена среднего образования на украинских землях на 95–98 % осуществлялась на общественные и частные средства [10. С. 10–11]. Поэтому, хотя содержание общеобразовательного цикла обучения в коммерческих и реальных училищах совпадало, преподавание этих предметов в коммерческих училищах было поставлено лучше, чем в реальных училищах и гимназиях. Подтверждение этой мысли находим и в более ранних историко-педагогических трудах советского периода. На пожертвования благотворителей возводились хорошо оборудованные здания коммерческих училищ, устраивались кабинеты физических и естественных наук. Особенное внимание уделялось изучению новых иностранных языков (немецкого, французского), необходимых для ведения коммерческих операций.

В результате высокой заинтересованности торговой и промышленной буржуазии в подготовке коммерческих кадров количество коммерческих училищ стремительно росло. По данным Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона, к 1894 г. на всей территории России насчитывалось лишь 8 коммерческих училищ, а к 1 января 1905 г. — уже 68 (47 общественных и 21 частное) [5]. Плата за учебу в коммерческих училищах была высокой, потому большинство учащихся составляли дети крупной и средней буржуазии. Выпускники этих заведений имели право продолжать обучение в коммерческих институтах или в высших технических учебных заведениях, а после 1914 года — в университетах. В 1918 году коммерческие училища были реорганизованы в трудовые школы.

В 1896 г. в Киеве было учреждено Общество распространения коммерческого образования (сначала в его названии использовалось определение «низшее» коммерческое образование, которое затем исчезло), на нужды которого, а именно на открытие мужской и женской торговой школы в составе подготовительного и 3-х основных классов и торговых классов при мужской торговой школе, тайный советник Н. А. Терещенко пожертвовал 100 тысяч рублей, составивших пассивный капитал Общества. Общество продолжало успешно содержать эти учебные заведения и в последующие десятилетия. В 1909 г. его возглавлял еще один значительный украинский промышленник и благотворитель Б. И. Ханенко [2].

По нашему мнению, достаточно показательной иллюстрацией разви-

тия коммерческих средних учебных заведений в Киевском учебном округе может стать пример Киевского частного коммерческого училища П. Натансона, основанного в 1896 г. сначала как 3-классное коммерческое училище при содействии министра финансов Витте. Дух и цель коммерческого училища как новой общеобразовательной и специальной школы были доведены до членов училищного педагогического совета на его заседании 24 ноября 1897 г. окружным инспектором, который изложил разные существующие на то время взгляды на содержание и преподавание специальных предметов и предоставил материалы, необходимые для разработки программ и учебного плана [4. Л. 174]. Содержание обучения в этом, как и во всех в коммерческих училищах, состояло из следующих учебных курсов: 1) Закон Божий; 2) русский язык и словесность; 3) немецкий язык; 4) французский язык; 5) математика; 6) физика; 7) химия; 8) история и география; 9) естественная история; 10) бухгалтерия и коммерческая корреспонденция (на русском и иностранных языках); 11) коммерческая арифметика; 12) коммерческая география (преимущественно России); 13) товароведение; 14) законоведение преимущественно торговое и промышленное; 15) политическая экономия и 16) чистописание. Для желающих допускаться преподавание английского языка, рисования, стенографии, пения, музыки и танцев (за отдельную плату) [4. Л. 37-38]. Норма учеников в классе не должна была превышать 40 лиц, если же принималось больше

учеников, то требовалось открытие параллельных классов. По образовательным требованиям, необходимым для поступления в 3-х классное коммерческое училище Натансона, его можно приравнять к коммерческому отделению реальных училищ или старшим классам других средних учебных заведений. В первый класс этого училища принимались лица, которые имели свидетельство об окончании 4-х классов реального училища. Оплата обучения составляла 200 рублей в год и была выше, чем в классических гимназиях или реальных училищах округа [12. С. 3]. Выпускники 4-го класса реальных училищ или гимназий принимались при условии дополнительного вступительного экзамена по новым языкам, что свидетельствовало о большом значении, которое придавалось иностранным языкам в этом заведении. Однако опыт первых двух лет работы училища показал, что достаточно подготовленных по новым языкам детей было чрезвычайно мало. Большинство абитуриентов изучали в гимназиях лишь один язык, да и тот по другой программе и на основе иной методики обучения, чем в данном коммерческом училище. Поэтому с августа в 1898 г. в училище был открыт подготовительный класс.

Таким образом, к началу 3-го года деятельности коммерческого училища Натансона в его структуре существовали: подготовительный класс (младшее отделение — 15 учеников, старшее отделение — 10), общий класс — 12 учеников, 1-й специальный класс — 25 учеников и 2-й специальный класс — 7 учеников), т. е. в целом обучалось

69 лиц. Воспитанники, которые оканчивали училище с отличием, получали звание кандидата коммерции. Выпускники училища пользовались правами, предоставляемыми выпускникам реальных училищ. Иностранные языки в училище преподавали иностранцы, уже осевшие в Российской империи: немецкий — надворный советник Р. О. Волтер и преподаватель Л. В. Винтер, французский — статский советник Х. А. Гришот, а после него бывший преподаватель Одесского Ришельевского лицея Л. Л. Дени, английский — О. Е. Розенбаум. На изучение немецкого языка отводилось 20 час. в неделю во всех классах, французского — 19 час.; кроме того, в специальных классах — еще по 1 часу занятий по коммерческой корреспонденции на каждом из языков (этот учебный курс относился к числу специальных предметов) [9. С. 8]. Занятия по коммерческой корреспонденции проводились без специального учебника. Интересно, что в то время как годовая успеваемость по немецкому и французскому языкам составляла соответственно 65 % и 69 % (эти показатели были самыми низкими среди других общеобразовательных предметов), по коммерческой корреспонденции она достигла 100 %. Подобное отличие в уровне успеваемости можно расценивать как свидетельство особенно ответственного отношения учащихся к получению профессионально важных умений, поскольку в целом уровень требований к успеваемости учащихся был в одинаковой степени высоким ко всем изучавшимся предметам.

В августе 1899 в учебную часть Департамента торговли и мануфакту-

ры Министерства финансов поступила просьба о превращении 3-классного коммерческого училища Натансона в 7-классное и установление верхнего предела допустимого количества учеников иудейского вероисповедания в размере 40 % (при норме 10 % в других средних учебных заведениях) от общего количества воспитанников. Просьба была удовлетворена, и с 1899 года училище стало действовать как 7-классное с подготовительным классом, 5-ю общеобразовательными классами и 2-мя специальными. В уставе училища отмечалась его цель — дать ученикам общее и коммерческое образование. В первый класс принимались дети 10—13 лет со знаниями, необходимыми для вступления в 1-й класс реальных училищ, в подготовительный класс — дети 9—11 лет [4. Л. 65-66]. Т. е. это коммерческое училище стало действовать как полноценное заведение коммерческого образования со всеми последовательными образовательными уровнями.

Постепенно возрастало количество учеников: в начале 1899/1900 уч. г. в училище обучалось 159 лиц, а в начале 1900/1901 уч. г. — уже 269. Был обновлен состав преподавателей, увеличивалось количество часов на изучение иностранных языков — оно стало даже выше, чем в мужских гимназиях и реальных училищах: 31 час в коммерческом училище против 23—24 час. в гимназиях и 21—26 час. в реальных училищах. Для преподавания бухгалтерии и коммерческой корреспонденции на русском, немецком и французском языках был приглашен специалист-практик — помощ-

ник главного бухгалтера Киевского отделения Волжско-Камского банка Р. Якобовский.

В преподавании предметов в коммерческих училищах использовались прогрессивные методики. Например, изучение иностранных языков осуществлялось с помощью инновационного по тем временам «натурального» (или как его еще называли — «практического») метода. Причем его внедрение в практику преподавания было не спорадическим явлением, зависящим от индивидуальной инициативы отдельных учителей, а устанавливалось как общепринятая норма. Так, дирекция Киевского коммерческого училища Натансона очень благосклонно отнеслась к обязательному внедрению натурального метода — в качестве такого, который «требует сравнительно немного времени и дает практическое знание языка» — в противовес «старому школьному грамматическому методу», который «поглощает массу времени и в конце концов знаний не дает». К использованию этого метода обязывались все учителя, а тем, которые не владели им, советовалось или научиться ему, или уступить свое место другим, «более умелым» [4. Л. 65-66]. В коммерческих училищах Киевского учебного округа нашли активное применение учебные книги для преподавания иностранных языков, приспособленные к их изучению согласно натуральному методу (например, учебники немецкого языка Глезера и Пецольда, Рунге; практический курс французского языка Фюмеля и другие). Т. е., на основании изученных нами опубликованных и

архивных документов можем утверждать, что внедрение натурального метода в обучение иностранным языкам в коммерческих училищах Киевского учебного округа было начато гораздо раньше, чем в других среднеобразовательных учебных заведениях.

Практические цели обучения выступали определяющими при выборе метода преподавания. Те практические умения, которые считались для гимназий недостижимыми, для коммерческих училищ были необходимостью, поскольку отвечали потребностям будущей профессиональной деятельности их выпускников. Например, главной целью обучения иностранным языкам было «понимать иностранный язык и высказываться на языках, которые изучаются, устно и в письменном виде» [7. С. 21], в то время как в гимназиях обучение концентрировалось на чтении авторов и усвоении грамматических правил.

Обучение ведению коммерческой корреспонденции на иностранных языках в специальных классах коммерческих училищ включало усвоение общих знаний о значении корреспонденции, расположении и изложении материала деловых писем, особенностях коммерческого стиля, датирования, копирования и конвертирования писем, ведения регистрационных книг, составления архива. Практические упражнения заключались в составлении писем с предложением услуг, писем-сообщений, писем-заказов и писем об использовании услуг, писем, которые касались расчетов при покупке и продаже товаров, писем-напоминаний и т. п. Ученики занимались также со-

ставлением писем относительно тех коммерческих случаев, которые рассматривались при изучении торговой и банковской бухгалтерии [4. Л. 102, 150].

Особенное значения в образовании учеников коммерческих училищ уделялось развитию у них умений самостоятельной работы, особенно с помощью домашних заданий. Из статьи и.о. директора Киевского коммерческого училища Натансона Е. Ноллена «Заметка по поводу практической постановки классного преподавания» [4. Л. 119-122] узнаем, что домашние задания в училище воспринимались как средство воспитания привычки к регулярному самостоятельному труду. При этом отмечалось, что от таких заданий требовалась посильность как по количеству, так и по качеству, чтобы оставлять детям достаточно времени для отдыха и избегать избыточной перегрузки. Автором высказывалась также идея необходимости индивидуального подхода к каждому ученику, личных бесед учителя с каждым учеником во внеурочное время, для того чтобы понять его сильные стороны, интересы и посредством них мотивировать к обучению.

В целом, атмосфера учебно-воспитательной работы в коммерческом училище Натансона была достаточно благоприятной для учеников, поощряющей к успешной учебе и не перегруженной лишними формальными требованиями. Например, количество ежегодных переводных экзаменов было уменьшено и ограничивалось экзаменами лишь по тем предметам, изучение которых завершалось

в этом классе; письменные экзамены по возможности отменялись особенно такие, которые побуждают учеников к неморальным поступкам, а там, где они оставались, все равно уступали по своему значению устным экзаменам. Благодаря сокращению числа экзаменов достигался выигрыш во времени на учебные занятия. Ученики с хорошей успеваемостью вообще освобождались от экзаменов. Пересдача неуспешных экзаменов планировалась исключительно после каникул, чтобы дать возможность ученикам достаточно подготовиться к ним. Среди главных воспитательных принципов, которые исповедовались педагогическим коллективом училища, были прямые, открытые и добрые отношения с учениками, основанные на взаимном уважении человеческих прав; соблюдение уважения и справедливости; воспитание полезных для общества людей; достижение преподавателем авторитета среди учеников за счет своих знаний и моральных качеств, а не за счет должности. Однако гуманное отношение вовсе не мешало предъявлять к ученикам достаточно суровые требования и ежегодно освобождать значительное их количество за неуспеваемость или несоответствующие моральные качества. Педагогический комитет училища не считал возможным понижать свои требования в угоду распространенным в то время во многих учебных заведениях, особенно классических гимназиях, которые находились в кризисном состоянии из-за проблем с успеваемостью по древним языкам, проявлениям «несправедливой снисходительности». Рассчитывая в будущем

на крепкую и уважаемую репутацию благодаря качеству подготовки своих учеников и уровню требовательности, Киевское коммерческое училище Натансона не хотело превращаться в «фабрику аттестатов» и потому ежегодно публиковало для общественного обзора отчеты о своей деятельности, не боясь подавать в них невыгодные для рекламы заведения цифры и «раскрывать свои раны» [4. Л. 176].

В коммерческих училищах обучались как ребята, так и девочки, достигшие возраста десяти лет. Одним из первых женских коммерческих училищ в Киевском учебном округе было частное женское коммерческое училище Л. Н. Володкевич в Киеве, устав которого был утвержден Министерством финансов 1 сентября 1900 г. Его деятельность строилась соответственно Положению о коммерческих учебных заведениях 1896 г. и по целям обучения полностью совпадала с мужскими коммерческими училищами — «дать учащимся общее и коммерческое образование». Полный курс обучения продолжался 7 лет, с разделением его на 7 классов: 5 общеобразовательных («общих») и 2 последних — специальных. Для приготовления к поступлению в училище при нем существовал подготовительный класс для детей от 8 до 10 лет (с двумя отделениями — младшим и старшим).

При училище имелись: 1) библиотека (фундаментальная и ученическая), 2) собрание необходимых учебных пособий, 3) физический кабинет, 4) музей образцов товаров и 5) лаборатория для практических занятий учениц по химии и товароведению.

Перечень обязательных учебных предметов в этом женском коммерческом училище не отличался от мужских, с той небольшой разницей, что в их число входило обучение некоторым традиционно женским занятиям: домоводству (вместе с преподаванием товароведения), рукоделию, изящным работам, а также гимнастике. В списке необязательных и потому платных предметов назывались английский язык, черчение, стенография, письмо на пишущей машинке, пение, танцы и музыка [3. Л. 9].

Плата за обучение устанавливалась в следующем размере за год: в подготовительном классе 80 руб., в 1—3 классах по 100 руб., во всех остальных классах по 125 руб. Окончившие полный курс обучения пользовались правами поступления в высшие учебные заведения, предоставляемыми выпускницам женских гимназий ведомства императрицы Марии [3. Л. 10].

Как свидетельствуют документы, знание иностранных языков рассматривалось как одно из главных профессиональных умений будущих коммерческих работников. Иностранные языки не только изучались как обязательный учебный предмет, но и служили поводом для открытия новых видов коммерческих учебных заведений. В частности, в 1909—1910 учебном году в Киеве были открыты курсы торговых иностранных корреспондентов, предназначенные для подготовки специалистов для ведения корреспонденции на французском, немецком и английском языках. Организация курсов и план преподавания на них, как говори-

лось в проекте Устава курсов, разрабатывались «по образцу заграничных институтов с некоторыми дополнениями, применительно к условиям русской жизни» [11. Л. 220]. Обучение на курсах длилось два года: в течение 1-го года обращалось внимание на практическое усвоение избранного учащимися языка и соответствующую теорию корреспонденции, во 2-м году учащимся проходилась теоретический курс языка, иностранная корреспонденция и бухгалтерия (так называемая двойная итальянская бухгалтерия и коммерческая арифметика). Учащиеся распределялись на группы не более 10–12 человек в каждой, что, в отличие от общепринятой численности учащихся в классах коммерческих училищ (до 40 человек), позволяло индивидуализировать процесс обучения и достигать лучших результатов при изучении иностранного языка. Один язык избирался учащимися как главный, остальные — как вспомогательные. На главный язык отводилось 2 часа ежедневно, а на вспомогательные — по 1 часу 3 раза в неделю. Для лиц с недостаточным знанием русского языка (что нередко встречалось в регионе с коренным нерусским населением) вводились специальные уроки для изучения составления коммерческих писем на русском языке, а затем уже проходилась иностранная корреспонденция [11. Л. 220–220 об.]. На курсы торговых иностранных корреспондентов принимались лица обоего пола, без различия вероисповедания, национальности и звания, окончившие низшие учебные заведения (прогимназии, городские

двуклассные училища, ремесленные училища, железнодорожные училища, школы десятников и т. д.) или же с домашним образованием (последние выдерживали соответственное испытание), т. е. курсы носили характер среднего специального учебного заведения.

История деятельности этого и описанных выше коммерческих учебных заведений Киевского учебного округа подтверждают выводы других исследователей о том, что в конце XIX — начале XX в. внимание государственных и местных органов управления образованием, общественных организаций, частных лиц к развитию коммерческого образования постоянно возрастало, их усилия объединялись для достижения единой цели — развития коммерческого образования как системы и расширения сети коммерческих учреждений. Мы считаем, что это стало возможным благодаря осознанию обществом роли коммерческого образования в повышении эффективности промышленности, торговли и в совершенствовании экономики государства в целом.

Как известно, критический анализ опыта, приобретенного предыдущими поколениями, является одним из важнейших факторов социального развития. На материале проведенного нами исследования убеждаемся, что определенные моменты более раннего развития общества подталкивают к наложению полученных исторических знаний на современные социально-экономические условия и вычленению не потерявших актуальность в этих условиях идей, форм, методов. Таким образом, в историко-педагогическом опыте развития

коммерческих училищ в региональном контексте Украины обнаруживаются полезные уроки, которые могут дать толчок к размышлениям о сотрудничестве государства, общественных организаций, частного капитала, промышленных и торговых корпораций в

обеспечении высокого уровня современного коммерческого образования, отвечающего требованиям сегодняшнего и завтрашнего дня, хорошо оснащенного технически и методически и гарантирующего необходимые знания и практические умения.

Список литературы

1. Гурьянова, О. В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки. — Киев, 2007. — 22 с.

2. Дело об учреждении общества распространения коммерческого образования в г. Киеве, 9 декабря 1896 г.— 4 февраля 1909 г. // Центр. гос. ист. архив в г. Киеве. — Ф. 442. — Оп. 626. — Д. 500. — 61 л.

3. Дело по ходатайству Людмилы Володкевич о разрешении ей открыть в Киеве женское коммерческое училище, 11 июля 1900 г. — 23 марта 1902 г. // Центр. гос. ист. архив в г. Киеве. — Ф. 442. — Оп. 630. — Д. 297. — 18 л.

4. Дело по ходатайству учителя Натансона о разрешении ему открыть коммерческое училище, 10 мая 1895 г. — 5 июня 1902 г. // Центр. гос. ист. архив в г. Киеве. — Ф. 442. — Оп. 625. — Д. 161. — 200 л.

5. Коммерческое образование. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/54351/Коммерческое. — Дата обращения: 04.10.12.

6. Костриков, С. П. Становление и развитие коммерческого и управленческо-

го образования в России (конец XVIII — начало XX вв.) : автореф. дис. ... д-ра ист. наук / С. П. Костриков. — М., 2012. — 43 с.

7. Ней, П. И. О преподавании новых языков в коммерческих и реальных училищах / П. И. Ней. — К., 1902. — 40 с.

8. Нужды коммерческого образования в России // Русская школа. — 1891. — № 3. — С. 103—111.

9. Отчет о состоянии трехклассного коммерческого училища, учрежденного П. М. Натансоном в г. Киеве, за 1898—1899 учебный год. — К. : Типография Императорского университета Св. Владимира, 1899 г. — 34 с.

10. Постолатій, В. В. Розвиток комерційної освіти в Україні (1804–1920 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки. — Киев, 1996. — 25 с.

11. Протоколы заседаний Совета при Попечителе округа за 1909 г. 15 января 1909 г. — 19 декабря 1909 г. // Центр. гос. ист. архив в г. Киеве. — Ф. 707. — Оп. 317. — Д. 512. — 341 л.

12. Устав частного трехклассного коммерческого училища, учрежденного в Киеве П. М. Натансоном. — К. : Тип. «Киевского Слова», 1897. — 7 с.

13. Частные коммерческие училища // Русская школа. — 1894. — № 1. — С. 225.



Е. Г. Тищенко

**АЛЕКСАНДРОВСКАЯ
МУЖСКАЯ ГИМНАЗИЯ
ТАГАНТРОГА
(1880-1890-е гг.)**

УДК 37.018.3 - 055.1

ББК 74.200.25

В статье рассматривается опыт организации воспитательного процесса в Таганрогской мужской гимназии в конце XIX в., самым известным из выпускников которой был А. П. Чехов.

Ключевые слова: Александровская мужская гимназия Таганрога; А. П. Чехов; воспитательный процесс; традиции.

E. G. Tischenko

**ALEKSANDROVSKAYA TAGANROG MEN'S
GRAMMAR SCHOOL
(1880s-1890s)**

The article analysis the experience of organizing the upbringing system in the Taganrog men's grammar school at the end of the 19th century. The most famous of its graduates was A. P. Chekhov.

Key words: Alekdandrovskaya Taganrog men's grammar school; A. P. Chekhov; the upbringing process; traditions.

Таганрогская гимназия была основана в 1806 г. по указу императора Александра I. Гимназия играла важную роль в общественной и культурной жизни Таганрога. Педагоги, как правило, имели хорошую подготовку. Аттестат гимназии открывал перед ее выпускниками широкие возможности. Самым известным из выпускников был А. П. Чехов.

Гимназия была открыта как коммерческая с целью подготовки обра-

зованных молодых людей для работы в различных отраслях экономики города. В 1865 г. она стала реальной и называться Александровской в честь императора Александра I. А. П. Чехов поступил в приготовительный класс гимназии в 1868 г. В том же году она стала классической с преподаванием латинского и греческого языков. Курс обучения составлял 8 лет. Дважды оставшись на второй год, Чехов учился в гимназии 11 лет и окончил ее в 1879 г.

Таганрогская гимназия была одной из значимых на юге России. По словам П. П. Филевского, «гимназия обслуживала огромный район. Ближайшие гимназии были в Екатеринославле (ныне Днепропетровск), около 500 верст; в Харькове, около 500 верст; Одессе, около 800 верст, и только Новочеркасская недалеко — 100 верст. Но восточная сторона Донецкой области тяготела к Таганрогу, и городская интеллигенция всего Приазовья, частью Донщины и Северного Кавказа получили среднее образование в Таганроге» [5].

Э. Р. Рейтлингер, директор гимназии в 1873—1884 гг., дает характеристику контингенту обучающихся: «В течение 1875, 76, 77, 78 и 79 годов Таганрогская гимназия состояла из 8 нормальных, 4 параллельных и одного приготовительного класса, подразделяющегося на старшее и младшее отделения. Число учащихся в течение пяти лет не подвергалось значительным изменениям: minimum — 338 выпадает на 1875 и maximum — 356 случился в 1879 году. Что касается распределения учащихся по вероисповеданиям и сословиям, то оказывается, что преобладающее вероисповедание православное, затем следуют — иудейское, римско-католическое и лютеранское; по сословиям учащиеся распределяются таким образом, что наибольший процент составляет городское сословие, затем идут дети дворян и чиновников, духовного звания, сельского сословия и иностранцы» [3. С. 33—34].

В годы ученичества Чехова директором гимназии был Э. Р. Рейтлингер,

инспектором А. Ф. Дьяконов; древние языки преподавали В. Д. Старов, Арс. Н. Дьяконов, И. А. Островский, В. К. Виноградов, Э. Р. Рейтлингер, К. Е. Зико, А. Ф. Дьяконов; русский язык и словесность — И. С. Стефановский, А. И. Мальцев, В. К. Виноградов; немецкий язык — Э. И. Штейн; французский язык — Ю. И. Буссар, А. Е. Лоран; математику и физику — Э. И. Дзержинский, Ю. Ф. Маак, И. А. Островский; историю и географию — В. И. Логинов; чистописание и рисование — Е. А. Овсянников; Закон Божий — протоиерей Ф. П. Покровский. Кроме того, в штате было два классных наставника (Ю. И. Буссар, фамилия второго не сохранилась); два помощника классных наставников (П. И. Вуков, С. К. Монтанруж); учитель гимнастики (А. П. Соляников); врач (О. Ф. Штремпф); сторож.

Классные наставники следили за преподаванием и порядком в своем классе, выставляли недельные отметки. Они оказывали помощь учащимся во внеучебное время, просматривали штрафной журнал, принимали меры к нерадивым ученикам, заполняли четвертные ведомости и докладывали педсовету. В гимназии работали помощники классных наставников, надзиравшие за учениками, когда наставники давали уроки. Классные наставники были обязаны посещать зарегистрированные в гимназии квартиры, за них несли ответственность, поскольку родители помещали туда детей по указанию начальства. Они инспектировали условия проживания иногородних гимназистов, их пове-

дение и благонадежность. По словам П. П. Филевского, товарища Чехова по гимназии, впоследствии преподававшего в ней историю, «до обысков дело не доходило, но следили, чтобы юноши по ночам не шатались по вертепам» [5. С. 379]. В архиве Таганрогской гимназии сохранился журнал посещений за 1875–76 учебный год, в котором зафиксированы фамилия и имя ученика, время его посещения, что находилось у него на столе и на книжной полке.

Классных наставников и их помощников можно было увидеть в городском саду, всеми любимом месте отдыха, на улицах города, где они наблюдали за поведением своих воспитанников, которые должны были быть одеты только по форме и вести себя соответственно званию гимназиста. После 7 часов вечера гимназистам запрещено было появляться на улицах города, замеченные в нарушении этого правила несли наказание. Жестокое преследования гимназистов за малейшие нарушения гимназического устава, приносившие им нередко больше вреда, чем сам проступок, были характерными для русской гимназии того времени.

Инспектор гимназии выполнял обязанности завуча, он руководил организацией учебно-воспитательного процесса, отвечал за исполнение всех циркуляров и инструкций, присылаемых министерством, следил за поведением воспитанников в стенах гимназии и вне нее. Хроника прошлых лет сохранила запись о том, как приехавший ревизовать гимназию попечитель Одесского учебного округа Сольский заметил на парте ученика какую-то

постороннюю книгу и потребовал, чтобы директор поставил на вид инспектору, что ученики носят в гимназию посторонние книги. Дело это едва не окончилось добровольной отставкой инспектора, считавшего, что постановка ему на вид упущения по службе несовместима с дальнейшим выполнением им своих обязанностей. Однако директору удалось отстоять своего образцового инспектора, это был А. Ф. Дьяконов [5. С. 379–380]. Попутно отметим, что не стоит отождествлять инспектора А. Ф. Дьяконова с героем рассказа «Человек в футляре» Беликовым. В данном случае мы опираемся на авторитетное мнение П. П. Филевского, который хорошо знал инспектора Дьяконова и Антона Чехова: «Упоминание о том, что многие учителя Таганрогской гимназии нашли свое отражение в творчестве Чехова, неверно. Я ни одного не знаю, а относительно “человека в футляре” будто бы Александра Федоровича Дьяконова, я положительно убежден, что признать это — значит отрицать у Чехова умение понимать людей. Да вообще герои Чехова характера синтетического: он, наблюдая особенности современников, создавал, обобщая, свои типы» [5. С. 377–378].

Высшим органом управления гимназии был педсовет, руководимый директором. Он обсуждал состояние обучения, методические материалы, а также ежемесячно успехи и поведение учащихся, решал вопросы экзаменов и наградений учащихся, обсуждал циркуляры начальства, решал вопросы платы за обучение и пособий учащимся, пополнения библиотеки, кабинетов, выборов секретаря, биб-

лиотекаря и других должностных лиц, обсуждал приходно-расходные статьи. Педсовет собирался 15–20 раз в году. Например, дирекция гимназии по завершении учебного года проводила анализ посещаемости: «Всех пропущенных учениками уроков в 1873–74 учебном году было 13.092, что составляет 39 уроков на каждого ученика. Главными причинами пропусков были болезни, временное удаление за невзносы, непроходимая грязь, покрывающая в осеннее время улицы Таганрога» [3. С. 29].

Для нарушителей дисциплины был карцер (маленькая комнатка под лестницей), который действовал до 1862 г. Для тех, кто по каким-либо причинам не выполнил домашнее задание, предусматривалось сидение в классе вместо обеда и выполнение пропущенных заданий, поэтому они получили прозвище «безобедники». В мужской гимназии парадной лестницей могли пользоваться только преподаватели и воспитанники выпускного класса, для всех остальных предназначалась «черная» лестница. Самыми страшными наказаниями были оставление на повторный курс обучения и недопуск к экзаменам, поскольку для учеников из малообеспеченных семей это означало дополнительные расходы на обучение.

Особое внимание во всех гимназиях обращали на внешний вид учеников. П. П. Филевский вспоминал первую встречу с новым директором Э. Р. Рейтлингером в августе 1873 г. В это время в гимназии шли приемные экзамены и переэкзаменовки. «Директор встретил в коридоре группу учеников, среди которых был и я — мы держали себя

довольно непринужденно. Приветливо поздоровавшись с нами, он заметил у нас и длинные волосы, усы небритые, мундиры не на все пуговицы застегнутые и сказал: “Гимназисты должны обращать на себя внимание привлекательной строгостью своей внешности, мне неприятно в молодом человеке щегольство, но неряшливость и растрепанность еще более противны, а потому, чтобы сохранить середину, вы должны быть приличны. Я вас уверяю — это имеет больше значения, чем вы думаете”» [3. С. 29].

Следует отдать должное личности директора Э. Р. Рейтлингера: в памяти своих современников и бывших воспитанников гимназии он остался как «пастырь добрый»; например, если ученик переходил в 7-й класс, то ему обязательно давали возможность окончить гимназию. В. В. Зелененко, выпускник гимназии, вспоминал: «Великолепный обычай не оставлять никого на второй год в 7-м и 8-м классах был введен в жизнь и укрепился при Рейтлингере. Только с водворением Урбана в гимназии этот обычай отошел в область предания» [5. С. 351]. Э. Р. Рейтлингер заботился о вверенном ему учебном заведении и учениках и быстро завоевал признание в местном обществе и у гимназистов.

К занятиям приступали 16 августа с торжественного молебна на начало учебного года. Ежедневные молитвы перед учением в домовоей церкви гимназии были обязательными для православных воспитанников, представители других конфессий от них освобождались. История, к сожалению, не сохранила привычных для нас планов воспитательной работы, и лишь не-

многочисленные архивные источники дают возможность реконструировать гимназическую жизнь. Очевидно, что порядок задавал церковный календарь: первое полугодие оканчивалось перед Рождеством, второе начиналось после праздника Богоявления (19 января) с отпуском всех на Страстной неделе, затем обучение продолжалось до конца мая и завершалось экзаменами в июне. Несомненно, отмечались памятные даты, торжественные дни, как их называли, например, 19 ноября все гимназисты с наставниками присутствовали на панихиде по императору Александру I (день его кончины в 1825 г. в Таганроге) в греческом монастыре. Торжественно проходили акты раздачи наград, выдачи аттестатов, и сами выпускные экзамены назначались в красивом и светлом актовом зале гимназии.

Ежегодно праздновали день рождения директора Э. Р. Рейтлингера. Задолго до этого в классах проводилась подписка: собирали деньги на торт. «Наступает высокоторжественный день, начинаются подношения — вереница тортов и пирогов. К часам двенадцати вся гимназия собирается на площадке перед квартирой директора и на лестнице. Классы пустеют, гимназисты высыпают на улицу. Толпа гудит. Наконец двери директорской квартиры растворяются, показывается виновник торжества, кланяется; в ответ громоподобное “ура”, общее ликование. В перспективе роспуск по домам. Через несколько дней классы в порядке подношения пирогов приглашаются к 11 часам утра к директору на шоколад. И вот каждый класс торжественно, под предводительством классного настав-

ника, шествует на квартиру директора, чинно рассаживается и пьет с тортами шоколад. Затем класс распускается по домам. Торжества кончились. Жизнь вступает в обычную колею» [5. С. 351]. День рождения праздновали в октябре, смиренно проходили Филипповский пост, готовились к Рождеству, веселым Святкам, Новому году.

В Таганроге существовали два элитных клуба — коммерческий, объединявший наиболее солидных купцов и дворян, а также общественное собрание — исключительно для дворянского сословия. Чопорный коммерческий клуб, располагавшийся во дворце Алфераки, первого января каждого года предоставлял помещение гимназистам, которые устраивали здесь новогодние танцевальные вечера. Гимназистов очень любили. На их плечи искрометным юмором, молодостью, выдумкой новогодние вечера охотно сходилась серьезная публика и веселилась от души. За счет продажи билетов устроители помогали своим несостоятельным товарищам [1].

Сохранилось воспоминание о другой зимней забаве, носившей несколько жестокий характер: это бои в снежки, происходившие между «основниками» и «параллельниками». В Таганрогской гимназии ввиду ее переполнения в младших классах, начиная с 1-го до 5-го, существовало два отделения, основное и параллельное. Мелкие стычки, накапливавшиеся в течение весны, лета и осени, кончались разрядкой зимой в снежных боях. Иногда сражение заканчивалось массовым членовредительством. В этих боях, вспоминает В. В. Зелененко, соединенные силы 4-х классов основни-

ков шли на 4 класса параллельников. В боях участвовало примерно человек 100—120 [5. С. 370—371]. Классные наставники со своими помощниками строго наказывали «отчаянных» хулиганов. Подобные битвы без серьезных ушибов были своего рода военной игрой, в которой ученики могли продемонстрировать силу, смекалку, мужество и физическую подготовку.

Вот как описывает ежегодные майские гимназические гуляния Э. Р. Рейтлингер: «Для доставления воспитанникам гимназии удовольствия в загородных прогулках ежегодно устраивались в мае месяце экскурсии в одну из лучших окрестностей Таганрога, с которой связаны исторические воспоминания, — в рошу — дальние Дубки, насажденную Петром Великим. Экскурсии эти имели характер полной непринужденности и были исполнены искреннего детского веселья и оживления. Несмотря на довольно значительное расстояние между городом и рошею, ученики гимназии отправлялись туда пешком в сопровождении начальника гимназии, инспектора и преподавателей. Свое путешествие в рошу они разнообразили пением национальных песен и разговорами с директором и преподавателями по поводу интересовавших их вопросов. По прибытии на место ученики начинали игры: пускали бумажные аэростаты, играли в мяч, пели песни, словом, веселились от души. Здесь же ученикам предлагалось даровое угощение — пивом, молоком, чаем, апельсинами — кто чего желал. Эти загородные прогулки имеют, бесспорно, хорошую сторону, способствуя сближению учеников с преподавателями и доставляя немалое удовольствие

первым» [3. С. 53]. Обращает на себя внимание стремление директора к установлению хороших отношений с воспитанниками.

В гимназии традиционно устраивались литературные вечера, однако предложение нового директора воспитанникам высших классов устроить литературный вечер, на котором они не читали бы своих сочинений, а говорили — для разработки ораторского искусства, не встретило энтузиазма.

1870-е годы были периодом увлечения театром и театральным искусством. Гимназисты старших классов имели право посещать театр только с разрешения классного наставника, который при этом учитывал успеваемость и поведение ученика. На каждом спектакле присутствовал представитель гимназии и зорко следил, нет ли в зрительном зале воспитанников.

Гимназисты с удовольствием посещали городскую общественную библиотеку, открывшуюся в 1876 г., где им были доступны многие столичные и провинциальные журналы, от платы за чтение они освобождались. Брожение умов либеральными идеями, характерное для того времени, коснулось и гимназистов. Соученик Чехова М. М. Позументиров вспоминал, что, «начиная с 5 класса, гимназисты уже образовывали кружки. <...> У них был кружок литераторов, потом политический, народовольческий. В кружках шла работа... из-под парты читали недозволенную литературу» [2. С. 137]. Об этом же рассказывал В. В. Зелененко: «В те годы среди молодежи процветали кружки самообразования, целью которых было не только приобретение знаний, но

и выработка убеждений и характера, уделялось внимание вопросам этики. Тогдашним идеалом была критически «мыслящая личность». Занимались изучением этики в целях выработки личного поведения. В большом ходу среди юношества были каталоги систематического чтения.

Книги, самые обыкновенные книги, приходилось носить под полкой. В большом ходу среди юношества были каталоги систематического чтения; их переписывали, размножали. Примеры: Лавров «Исторические письма», Златовратский «Золотые сердца», Чернышевский «Что делать?», статьи Добролюбова, Д. Гирс «Старая и новая Россия», Шпильгаген «Один в поле не воин», «Между молотом и наковальней». Они считались как бы обязательными и входили в круг обязанностей радикальной или просто «развитой», как тогда говорили молодежи. <...> романы... Шпильгагена были просто настольной книгой, он был, что называется, властелин дум, и не было ни одного юноши или девицы, которые не прочли и не сотворили кумира из героев его романов. <...>

У моего приятеля и друга по гимназии... была довольно хорошая и большая библиотека, составленная его отцом, в числе книг которой «Современник» и творения Швеченко занимали видное место. Изучение статей Чернышевского и Добролюбова сделалась предметом наших занятий... и обмена мнениями. Сильно увлекались Шекспиром — особенно «Гамлетом»..., Писаревым...» [2. С. 137].

Существовала традиция рукописных гимназических журналов.

Сохранился первый номер журнала «Опыт» (1873). 27 сентября 1876 г. вышел первый номер журнала «Светильник». В рукописных газетах и журналах освещалась внутренняя жизнь гимназии, для многих это была возможность заявить о себе, представить свои первые литературные опыты, посостязаться в остроумии с другими авторами. По свидетельству соученика Чехова по гимназии В. Мессаража, в гимназическом журнале «Досуг», вышедшем в числе десяти номеров под редакторством С. П. Борисенко, будущий писатель поместил очерк «Из семинарской жизни».

В гимназии с 1875 г. был свой хор, в котором учили церковному и светскому пению. Антон с братьями участвовал в хоре. В письме в Москву от 13 ноября 1876 г. Митрофан Егорович Чехов рассказывает своему брату Павлу Егоровичу о жизни оставшихся в Таганроге сыновей: «Ваня до последних чисел октября не ходил в гимназию, но в двадцатых был концерт в гимназическом зале в пользу бедных учеников, который вышел очень удачным. На другой день Ваня начал ходить в класс и получать отметки хорошие». Концерт достиг своей цели.

В 1877 г. в Таганроге было учреждено Общество вспомоществования бедным воспитанникам и воспитанницам таганрогских гимназий, в котором состояли служащие гимназии и добровольные граждане. За год работы было собрано 1304 руб., из них «...выдано пособия нуждающимся 14 воспитанникам мужской гимназии по 20 руб. для взноса платы за учение в первое полугодие 1877/1878 учебного года и одному воспитаннику для приоб-

ретенция платья 15 руб.» [4. С. 253]. Рассказывают, что в доме протоиерея Ф. П. Покровского, преподававшего в гимназии Закон Божий, постоянно жил кто-либо из бедных учеников. Педагогический коллектив не только с сочувствием относился к детям из бедных семей, но и делом помогал им получить образование.

Гимназия, оправдывая свое значение, числилась на хорошем счету. Так, в мае 1878 г. попечитель Одесского учебного округа С. П. Голубцов проводил ревизию мужской гимназии: «С удовольствием осматривал Таганрогскую гимназию и за учебно-воспитательное дело, найденное в ней в отличном состоянии, приношу директору ея Э. Р. Рейтлингеру, инспектору Дьяконову, законоучителю Покровскому и всем гг. преподавателям мою глубокую, сердечную благодарность» [3. С. 85].

В 1879 г. (в этом году Чехов окончил гимназию) Таганрогское городское управление учредило для десяти выпускников гимназий ежемесячную

стипендию в 25 рублей для получения высшего образования, одну из которых по ходатайству получил Антон Чехов.

Составляющими воспитательно-го процесса в Таганрогской мужской гимназии конца XIX в. были традиция издания рукописных газет и журналов, способствовавших воспитанию и развитию литературных талантов, ежегодный майский поход гимназии в пригородную рощу Дубки как средство не только отдыха, но и укрепления дружественных связей между старшими и младшими, между преподавателями и учащимися, традиция музыкальных вечеров и концертов для горожан, поступления от которых шли на помощь бедным ученикам. В целом, Таганрогская мужская классическая гимназия в 1870–1880-х гг. кардинально ничем не отличалась от других гимназий того времени, что объясняется в первую очередь едиными организационными основами средних учебных заведений и правилами для учеников.

Список литературы

1. Гаврюшкин, О. Гуляет старый Таганрог / О. Гаврюшкин. — Таганрог : МИКМ, 2001. — 544 с.
2. Зелененко, В. В. Революционные кружки и революционная работа в 70-е и 1-й пол. 80-х гг. / В. В. Зелененко. — Таганрог: ТГЛИАМЗ, 2003. — 278 с.
3. Рейтлингер, Э. Р. Краткая историческая записка о таганрогской гимназии / Э. Р. Рейтлингер, И. А. Островский. —

- Таганрог : Тип. А. М. Миронова, 1880. — 96 с.
4. Таганрог и Чеховы: материалы к биографии Чехова. — Таганрог : Лукоморье, 2003. — 728 с.
5. Филевский, П. П. Таганрогская гимназия в 70-х годах XIX в. и в ближайшие к этому десятилетию годы / П. П. Филевский // Вехи Таганрога. — 2002. — № 11. — С. 27–28.

Научные дискуссии



Б. М. Бим-Бад

**ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ИНСТРУМЕНТ
КУЛЬТУРНОЙ РЕГУЛЯЦИИ
ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА**
(стенограмма выступления
на Первом национальном форуме
российских историков педагоги-
ки, Москва, 25 апреля 2013 г.)

УДК 37
ББК 74.00

В статье представлена стенограмма пленарного доклада академика РАО Б. М. Бим-Бада на Первом Национальном форуме российских историков педагогики, проходившем в Москве 25 апреля 2013 года.

Ключевые слова: экзотеричность и эзотеричность культуры; эзотерика знания; образование как инструмент культурной регуляции.

B. M. Bim-Bad

**EDUCATION AS AN INSTRUMENT
OF CULTURAL REGULATION OF THE HISTORY
OF MANKIND**
(SHOPRT-HAND NOTES OF PRESENTATION
OF THE TALK GIVEN AT THE 1ST NATIONAL
FORUM OF RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY,
MOSCOW, APRIL 25, 2013)

The article presents short-hand notes of the plenary talk by academician of the Russian Academy of Education B. M. Bim-Bad at the 1st national forum of Russian historians of pedagogy in Moscow on the 25 of April 2013.

Key words: exoteric aspect of culture; esoteric aspect of culture; exoteric aspect of knowledge; education as an instrument of cultural regulation.

Рассматривая образование как инструмент культурной регуляции человечества и истории современности, обратим внимание на ключевые слова. Понятие «образование» не нуждается в расшифровке, а вот понятие «культура» требует уточнения, так как существует гигантское множество определений — счет им идет на миллионы, и за каждым определением своя теория, своя история, свое понимание.

Для рабочего определения культуры мы используем трактовку, предложенную «Омаром Хаййомом» Муром. Был такой замечательный американский социолог Баррингтон Мур, которого родители «бессовестно» в детстве обозвали Омаром Хаййомом (по этому поводу, посещая Москву несколько раз, он неоднократно шутил). У Б. Мура есть такое определение культуры, которое схематически можно сформулировать следующим образом: культура есть нечто, обладающее свойствами накапливаться по ходу истории, благодаря другому своему свойству — преемственности. Культура — это то, чему можно научиться, и то, чему можно научить. Вот эти два удивительных свойства культуры делают ее достойной нашего внимания.

Б. Мур утверждает, что культура обладает свойством «заразности», она заражает и ее адептов, окружающих ее и ее составляющих — носителей, и новое поколение новых жителей Земли, новых посетителей этого общежития или гостиницы, которую мы называем планетой, и она обладает культурными объектами, т. е. она претворяется, она воплощается в том, что Мур называет

культурными объектами. Для нас это крайне важно. Культурные объекты — это все, что усваивается от кого-либо, что передается от поколения к поколению, от человека более опытного к человеку менее опытному.

Что объединяет, спрашивает Мур, положим, латинский язык, компьютерную программу, тензорное исчисление? Это возможность их изучить, им обучиться, усвоить эти области традиций. Элементами класса культурных объектов могут быть правила грамматики, правила членства воровской шайки, правило Бельканто и тому подобное. С этой точки зрения, культура это не нечто позитивное, культура может быть и сугубо разрушительной, и страшной, и чудовищной, и это тоже культура — культура коварства, например, восточного коварства, культура воровства, которой великолепно обучали Оливера Твиста и многих других в специальных школах, в Париже были и такие. Таким образом, культура — это все утонченное в том смысле, что не просто накопленное, а совершенствующееся на протяжении истории, становящееся все более и более изощренным и сложным. Вот это слово «сложное» тоже ключевое. Культура и в муровском очень ограниченном, узком понимании очень многосложна и многослойна, и поэтому доступ к культуре тоже зависит от степени ее сложности. И, стало быть, правила членства воровской шайки, как и любые другие правила, это тоже элемент культуры. Другой вопрос: как мы ее оценим..... и насколько мы захотим ею овладеть.

Вторым ключевым понятием является понятие «регуляция».

Собравшимся здесь историкам понятно, что любая образовательная акция, конечно же, есть тип и вид регуляции. Поскольку к разным слоям, к разным этажам многослойной культуры, какой бы она ни была, во всех ее ипостасях, нужен доступ, в этой необходимости доступа к усвоению культуры (возможностью усвоения культуры), важная роль принадлежит понятиям экзотеричности и эзотеричности культуры. Экзотерические знания — это знания, адаптированные к уровню развития и понимания широких народных масс; знания, преподнесенные в общедоступной форме; знания, являющиеся открытыми и доступными для всех.

Однако если мы обратимся к истокам образовательной истории, то увидим, что в доисторические, в дописьменные времена носителями эзотерической культуры были очень немногие люди, принадлежащие к верхушке племени, а экзотерическую преподавали в школах, дидактические принципы которых ничем принципиально не отличались от современных. В ходе подготовки к инициации молодежи внушалось, что их племя «лучшее на Земле» — избранное, особенное, рассказывалось о происхождении, обычаях и традициях племени, опасностях и запретах. Экзотеричность и эзотеричность культуры и есть тот раздел, который, по-моему, определяет историю образования. О том, что эзотерическая культура должна быть доступна только привилегированной верхушке любого сообщества, давно было известно в нашей (западной) традиции высокой культуры, я имею в

виду древнегреческую философию как минимум со времен Платона.

В его многокнижки «Государство», в его теории образования высшим и одновременно тайным, скрытым (от простых необразованных людей, например, от воинов, я уж не говорю о рабах) знанием, конечно же, могли обладать только каста жрецов или подобные им. Так, в Древнем Египте, бесспорно, жрецы были носителями эзотерической культуры. Со времен Аристотеля известно, что эзотерическая культура — тайная, высшая, говорящая о причинах мира и о его сущности — была настолько тайным знанием, что Александр Македонский, ученик Аристотеля, упрекал своего учителя в письме в том, что он (Аристотель) в письме к нему (Македонскому) выдал часть тайного эзотерического знака, чего было делать категорически нельзя, ибо почта весьма ненадежный инструмент для подобного рода информации.

Эзотерическое знание остается до сего дня достоянием подавляющего меньшинства людей, которые по происхождению и по условиям своего существования — досугу, богатству, связям и влиянию — получают разрешенный доступ к этому знанию не сразу, конечно, а в предполагаемой иерархии. По ступеням посвящения к высшим этажам эзотерического знания допускаются исключительно только посвященные в последней стадии.....

Известно, что, например, в одной из структур организации национал-социалистов «СС» доступ к эзотерическому знанию, к высшим ступеням

посвящения имели избранные, только узкий круг сверхдоверенных людей, а все остальные должны были довольствоваться массовыми брошюрками типа «Раса и почва» для обычных членов партии.

Одним из самых ярких примеров эзотерического знания является искусство властвовать. Доказательством тому служат труды Ксенофонта, одного из самых популярных и плодотворных авторов древности, писателя и историка, и при этом теоретика эзотеризма, носителя тайного мистического знания, его толкователя, хранителя и проповедника.

Совершенно не удивительно, что в одном из самых зрелых сочинений Ксенофонта «Киропедии» («Воспитание Кира»), которое считается одним из самых ранних трактатов по воспитанию, содержится довольно подробно разработанная теория демаркации эзотерического знания от экзотерического. Эзотерическим обладает сам Кир и его воспитанник Кир-младший, которому посвящена эта замечательная книга, а остальное становится достоянием масс, являясь основным инструментом доступа к экзотерическому знанию, т. е., условно выражаясь, к массовой школе. (Здесь необходимо уточнение: массовая школа появилась относительно недавно, — это продукт в лучшем случае конца XVIII, по-настоящему — XIX века. Если уж быть совершенно точным, то за точку отсчета можно взять 1870 год, год появления первого государственного закона о школах в Великобритании, но, разумеется, обоснование деятельности таких школ

можно найти и раньше, например, в Прусских законах о школах).

Возвращаясь к теме, следует отметить, что на протяжении тысячелетия, как минимум, и Библия как источник знания была недоступна широким массам не только в силу их неграмотности, но (и это один из инструментов сохранения границы между экзотеризмом и эзотеризмом) благодаря языку. Церковные службы велись исключительно на латыни.

В России сложилась аналогичная ситуация — служба велась на церковно-славянском языке, недоступном народным массам. Кроме того, консерватизм русской православной церкви был вполне обоснован, так как в Библии, и особенно Новом Завете, очень убедительно изложена теория коммунистической утопии и ее важнейшего принципа равенства людей перед Богом. Не секрет, что перевод Библии на народные языки (немецкий, английский) послужил толчком для усиления еретических учений, которые приобрели угрожающий характер, на что очень точно откликнулся А. С. Пушкин: «Зачем стадам дары свободы? Их должно резать или стричь». В данной логике большая часть людей, живущих на Земле, действительно не должна была знать ничего серьезного и высокого, потому что оно (эзотерическое) просто возмутительно и революционно для сознания обывателя. Это относится и к эзотеризму любой религии. Совершенно естественно, что, когда нашли способ идеологически преодолеть всевозможные чрезмерности Евангелия, христианства как религии

бедняков, как религии погибающих от голода и объединяющихся в монастыри для спасения в ходе совместного коммунистического труда и распределения, когда нашли способ объяснить, что делали высшие церковные иерархии, «когда Ева пряха, а Адам пахал», тогда перешли к индексу запрещенных книг. Индекс запрещенных книг — это список лучшего, созданного человеческими умами, что должно было быть скрыто от масс, доступ к чему должен быть строго дозирован. Вот в этом слове «дозирование» тоже содержится, по-моему, ключ к истории образования — чрезмерное ограничение доступа... Продолжением индекса запрещенных книг стали спецхраны.

Кому доставались «верхушки культуры» — эзотерическое знание? Немногим случайным счастливцам, положим, Э. Д. Днепрову или Б. М. Бим-Баду, которые имели доступ к спецхранам, владели иностранными языками и на протяжении десятилетий читали строжайшим образом сокрытое от всех в гуманитарном наследии XX века и предшествующих ему. Я никак не мог понять в свое время, почему «Евгений Онегин» в спецхране оказался? Оказывается, он был с примечаниями В. Набокова. Впрочем, «Книга о вкусной и здоровой пище» тоже была в спецхране, так как в одном из ее изданий цитировался английский экономист Сэмюэл Бейли.

Иными словами, небольшая группа людей, чудом имевшая доступ к сокровенному знанию, могла (если хотела и имела способности) приобретать эзотерические пласты куль-

туры, которые всем остальным были недоступны. Орден Иисуса — великие иезуиты, создавшие потрясающие школы, тоже очень четко подразделяли знания на эзотерические и экзотерические. Другое дело, что в своих школах они допускали в содержание образования элементы сокровенного, божественного, спасительного знания, благодаря чему давали очень неплохое по своему времени образование, хотя и ориентированное на определенное меньшинство.

Обратили ли вы внимание на то, что в 1921 году В. И. Сталин написал заметку о коммунистической партии, о ее будущем: «Компартия, — писал он, — своего рода орден меченосцев, но внутри государства советского». Эту знаменитую заметку он опубликовал в 1952 году. На протяжении десятилетий он вынашивал план создания компартии как чего-то очень похожего на орден меченосцев (или организацию СС). Впрочем, независимо от этих идей, так оно и было на практике. Дело в том, что для элиты ЦК ВКП(б), а потом КПСС переводились некоторые запрещенные в нашей стране книги, например, «Майн кампф», они печатались очень ограниченным тиражом и были доступны крайне узкому кругу партийного руководства. Впрочем, и философы русского зарубежья тоже переводились, и можно было прочесть Аркадия Аверченко «Двенадцать ножей в спину революции», которую изволил похвалить даже В. И. Ленин, назвав ее «талантливой книжкой озлобленного белогвардейца». С этого и начались спецхраны нашей страны, с момента,

когда Ленин не смог перенести эти «Двенадцать ножей».

К примерам эзотерических знаний можно отнести и идеологическое воспитание, которое может рассматриваться как элемент в системе научного образования масс. Закономерности экономического прогресса человечества привели к пониманию необходимости просвещения масс в минимально допустимом объеме. Например, обучение грамоте, которой учили для того чтобы широкие массы имели доступ к официальной информации, чтобы они «пропитывались» официальной пропагандой и агитацией, чтобы ими было легче манипулировать, формировать так называемое «общественное мнение». Вместе с тем, в начинающейся истории школьного образования парадоксальным образом возникают побочные развивающие эффекты. Например, учат счету для того, чтобы рабочие могли подсчитать, сколько вагонов нагрузили сегодня, а оказывается, что навыки счета используются для понимания сложных интеллектуальных схем. А если уж говорить о так называемых знаниях основ наук, то тут возникает «трагическая» ситуация, состоящая в противоречивости эзотерического и экзотерического компонентов многосложной и многопластовой культуры. Ситуация, которая не один век, с момента вынужденного создания государственных школ, является фактором дестабилизации и «вынужденного творчества» для чиновничества. Вынужденного потому, что надо было вырвать образование из рук церкви, полностью подчинить государству,

сделать абсолютно подконтрольным. С этого момента все чиновничество мучительно бьется в попытке ограничить доступ к образованию только самым необходимым объемом знаний для труда, в основном ремесленного — ограничить, не допустить, но при этом не может оставить массы без элементарного образования. С этого момента история школы превращается в историю колоссального чиновничьего эксперимента по выработке особой чиновничьей, бюрократической педагогики, не имеющей ничего общего с педагогикой, которую мы изучаем, с педагогикой, которую нам преподносят как единственную, т. е. с историей эзотерической педагогики, педагогики истинной, честной. Чиновничья не имеет с ней ничего общего, она занята тем, что постоянно сталкивается с провалами, с трудностями.

Невероятно тяжело ограничивать доступ к культуре и вместе с тем обеспечивать текущую экономическую необходимость. Об этой дилемме еще в 1909 году писали А. Зеленко и С. Дурылин в журнале «Свободное воспитание», отмечая, что вся история русской школы — это история страшного бюрократического эксперимента, в ходе которого калечатся судьбы и уничтожается все лучшее в интеллектуальном потенциале народа. Условно говоря, бюрократическая педагогика стеной отделена от педагогики Я. А. Коменского или И. Песталотти, или Дж. Дьюи, тех преданных гуманистическим идеалам людей, которые, создавая новую школу, отбрасываются на ее периферию, становясь «разре-

шаемыми» властью с ограниченными возможностями применения нового, как, положим, опыт Вальфдорской педагогики.

Если от истории нашей массовой школы перейти к ее сегодняшнему состоянию, что же такое наша общеобразовательная массовая школа? Это то, что не имеет ничего общего ни с легендами о ней, ни с официальной пропагандой. Тезис о том, что советская школа была лучшей в мире лишь потому, что она обеспечила атомную бомбу, спутник и космические полеты — это, мягко говоря, неправда. В реальности, массовая школа обеспечивала тех, кто, выполняя распоряжения начальства, работал по чертежам привилегированного интеллектуального меньшинства, поначалу собранного по приказу Берии в колониях, поселениях и тюрьмах и выполнявшего военнотехнические разработки, необходимые государству, под страхом расстрела. И господа, севшие на электрический стул, укравшие атомную бомбу для нашей страны в США — супруги Джулиус и Этель Розенберги, и доработчики этой бомбы в нашей стране, конечно, не имели никакого отношения к массовому образованию ни американскому, ни советскому. Школа всегда готовила исполнителя. С чем она блестяще справлялась и справляется сейчас — это с тем, чтобы сломать человека, выбить из него свободомыслие и научить его подчиняться приказам. Учитель — это модель первого начальника в жизни человека, и позиция «я начальник — ты дурак» в школьной среде означает воспитание подчинения, чинопочитания. С этим

настолько блестяще справлялась тоталитарная школа, что спустя долгие годы после того, как в ней произошли некоторые перемены, на протяжении многих десятилетий продолжают жить люди обманутые, убежденные в истинности полученного знания, наученные этой школой, во-первых, в понимании истории, а во-вторых, привыкшие к тому, что государство — это спаситель человечества.

Однако логика научной мысли, логика математических и строгих доказательств — все это развивало и развивает от природы умных ребят, которые имеют навыки анализа и критического мышления, сомневаются в лозунгах, призывах и оценках, ищут не пропагандистскую информацию, а объективную статистику, сравнивают, делают выводы. Пусть их всегда меньшинство, но именно этим меньшинством всегда прогрессировала наука, преемственно вырастала интеллигенция. Работая над понятием, выстраивая цепочку идей даже в рамках скромных теорий, учитель создавал логический инструментарий, что никогда не было официальной целью. Напротив, ученик был обязан только воспроизводить доказательство точно по учебнику или со слов учителя. Попробуйте доказать теорему Пифагора не так, как это изложено в учебнике, это возможно, но побочным продуктом учения становится зерно самостоятельной мысли. И если зерно попадало на плодородную почву, происходило то же, что происходило и с обучением грамоты. Здесь можно даже читать «Героя нашего времени», чтобы «запустить рефлекссию», имен-

но поэтому сейчас некоторые чиновники активно выступают против рефлексивно-критической направленности русской классической литературы XIX века.

Но главное, с чем всегда справлялась школа и до сих пор справляется отлично — это в попытке не допустить элементы эзотеризма, уничтожая «почемучество». В школу поступают дети, у которых еще не исчезла природная естественная любознательность. Иногда на протяжении уже первого года обучения от нее не остается ничего. Школа уничтожает потребность в вопрошании, а без вопрошания невозможно наука, невозможен ее прогресс. Наука есть не что иное, как вечный спор, вечное противодействие. И обучение науке есть введение в современную картину научных дискуссий. Но сама дискуссия становится невозможной, если от человека требуется повторять разрешенное, если критерием оценки становится дословный пересказ официальных догм.

В понимании трагической истории школы вторая половина XX века нам дала очень многое. Я бы на первое место поставил работу М. Фуко «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы». Потому что то, что он анатомия больницы, системы медицинской помощи, здравоохранения самым непосредственным образом относится и к образованию. Неввероятно близко тюрьма, школа, больница. Вот инструменты пенального, насильственного, убийственного сообщества, которое по-прежнему, как и в далекие времена, конечно, разделено на массы и командира.

Я готов показать историю того, как внешний стимул «умственного дисциплинирования» и требования «механического запоминания» уничтожают в человеке остатки способности мыслить. Благодаря «умственному дисциплинированию» все неясное, непонятное и недоказанное становится для обучающихся окончательно ясным, понятным и доказанным, ибо дисциплина требует признания его доказанным, понятным и ясным. «Умственное дисциплинирование» осуществляется в массовой школе с помощью дрессуры, поощрения и наказания. Но этого дружно требует не только школа, но и родители, которые вышли из той же школы, и которые ею же и заражены. И старшеклассники, которые уже совершенно ясно сознают роль поплавка в их ближайшем обозримом будущем, в необходимости диплома, в необходимости экзаменов, в необходимости трамплина для прыжка в высшую школу и т. д. И все общество радостно подкидывает чепчики, приветствуя героев общеобразовательной школы нашего времени.

Я, конечно, не Пифия, но не могу отказать себе в удовольствии выступить в роли пророка. Поскольку задача соединения действительно научного образования с задачами производственными усложняется, то (мы видим это уже сейчас) бюрократические реформы будут тоже усложняться, будут продолжаться и все время непрерывно проваливаться. Проваливаться, потому что они противоречат природе человека и действенным путям очеловечивания подрастающих поколений.



В. К. Пичугина

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ
ДИСКУРС
«ЗАБОТЫ О СЕБЕ»
МАРКА ТУЛЛИЯ
ЦИЦЕРОНА**

УДК 371
ББК 74.03(0)

Антропологический дискурс «заботы о себе» философа и оратора Марка Туллия Цицерона конкретизирован через концепты «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело», отражавшие специфику античной педагогической мысли эллинистического периода.

Ключевые слова: античная педагогическая мысль; антропологический дискурс; душа; город; «забота о себе»; концепт; наставник; пайдейя; тело.

V. K. Pichugina

**ANTHROPOLOGICAL DISCOURSE
“CARE OF ONESELF” OF MARCUS TULLIUS CICERO**

Anthropological discourse “care of oneself” of the philosopher and orator Marcus Tullius Cicero is concretized by application of the concepts “mentor”, “disciple”, “town”, “Soul” and “body” reflecting the specificity of the antique pedagogical thinking of the Hellenistic period.

Key words: antique pedagogical thinking; anthropological discourse; soul; town; “care of oneself”; concept; mentor; body; paideia.

Традиционно выявление и характеристика основных этапов концептуализации античной педагогической мысли (вне зависимости от исходных онтологических и методологических оснований) связаны с противобор-

ством философского и риторического образовательных идеалов. Оба идеала являлись «продуктами» античной культуры, и их трансформации существенно влияли на содержание понятия «пайдейя» (παιδεία), которое

не являлось аналогом современного понятия «образование». В. Йегер подчеркивал, что для грека превосходство в доблести должно было быть подкреплено превосходством в добродетели, а потому «решающее во всей пайде́е — это деятельность, которая при образовании духа еще важнее, чем в состязании телесных сил» [2. С. 27]. Агонистический принцип, таким образом, реализовался не только в Истмийских, Немейских, Пифийских и Олимпийских играх и драматических состязаниях, но и во многом предопределял представления о том, кого следует считать образованным человеком. В конце прошлого века французский философ, историк и культуролог М. Фуко предпринял попытку конкретизировать феномен «заботы о себе» как особый феномен античной культуры, генетически связанный с не столько с пайде́ей в целом, сколько с «пайде́ей взрослого человека» (В. Йегер), т. е. с афинским «высшим образованием». В ряде работ («Герменевтика субъекта», «Технологии себя», «Управление собой и другими» и др.), а также в выступлениях и интервью он обращался к «заботе о себе» как к прерогативе политической элиты, выделяющей из толпы и не реализуемой в массовой образовательной практике. Окончив школу, молодой человек, желающий не просто жить по законам государства, но и управлять им, должен был научиться проявлять заботу о себе, т. е. овладеть устным словом как философ или как ритор и стать полноправным членом полиса. М. Фуко подчеркивал, что речь не шла об ов-

ладении профессией государственного служащего. «Забота о себе» предполагала не овладение знанием о чем-либо, носящим утилитарный характер, а овладение знанием о самом себе, без которого не мыслилось само существование человека. Именно утверждение М. Фуко, как нам кажется, наносит наиболее сильный удар по одному из самых «популярных» стереотипов о том, что все педагогические усилия античной эпохи были направлены только на то, чтобы создать некую насквозь политизированную форму, а затем «отливать» в нее всех тех, кто претендует на статус образованного человека.

Выделив шесть автономных периодов истории, среди которых античность занимала особое место, М. Фуко указал на то, что в каждом из них существует «концептуальная система» особой организации, позволяющая конкретизировать, каким образом институт образования генерирует конкретно-исторический дискурс. Иными словами, каким образом осуществляется репрезентация того или иного подхода к анализу педагогических феноменов и явлений. Указав на то, что «овладеть» дискурсом любой эпохи можно в том случае, если выявить характерные для нее «антропологические концепты», М. Фуко сделал парадоксальный вывод: нет необходимости говорить о каждом конкретном антропологическом концепте, поскольку много важнее осмыслить условия их возникновения. Несмотря на то что в работах М. Фуко значительное место уделено сопоставлению представлений о чело-

веке с представлениями о «заботе о себе» того или иного периода, в них не было эксплицировано то, что «забота о себе» является одной из конкретно-исторических форм антропологического дискурса, которой свойственна определенная концептуальная схема. Не было в достаточной мере эксплицировано и то, что «забота о себе» являлась не просто принципом, преобладавшим «в греческом, эллинистическом и римском образе мысли» (М. Фуко), а принципом, положенным в основу античного высшего образования. Иными словами, философ лишь указал на то, что концептуализация античной педагогической мысли должна осуществляться, исходя из концептов, которые дают наиболее полное представление о «пайдее взрослого человека».

В. Йегер подчеркивал, что наиболее существенные трансформации в представлении о пайдее произошли на рубеже раннего (VIII—V вв. до н.э.) и классического (V—III вв. до н.э.) периодов развития античной педагогической мысли: «Понятие, ранее обозначавшее лишь процесс воспитания как таковой, теперь расширило сферу своего значения в сторону объективности, содержательности, точно так же как наше слово образование или равнозначное латинское *cultura*, превратившееся из процесса образования в обозначение результата образования и, в конечном итоге, охватившее весь духовный мир образования, куда конкретный человек получает доступ в силу рождения как представитель своего народа или определенного со-

циального круга» [2. С. 27]. Наиболее существенные трансформации в представлении о «заботе о себе» произошли в конце эллинистического периода развития античной педагогической мысли (IV—I вв. до н.э.), и связаны с именем философа и оратора Марка Туллия Цицерона (106 до н.э. — 43 до н.э.). В его трудах через концепты «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело» феномен «заботы о себе» раскрыт как особый феномен античной культуры, который одновременно связан как с процессом, так и с результатом античного «высшего образования».

Отметим, что представления о том, каким образом следует проявлять «заботу о себе», присутствовали в трудах античных мыслителей и до, и после, и во время появления трудов Цицерона. В классический период развития античной педагогической мысли они были сформулированы Сократом, Исократом и Платоном; в эллинистический период — Диогеном Синопским, Кратетом Фиванским и Эпикуром; в римский период — Сенекой, Эпиктетом и Марком Аврелием. Ретроспективный анализ позволяет сделать вывод о том, что с определенными оговорками представления о «заботе о себе» в античной педагогической мысли любого периода были связаны с проявлением определенной активности по отношению к себе и своему образованию. В основе антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогической мысли лежало то, что «высшее образование» должно осуществляться в пространстве города и под контро-

лем наставника, который появлялся в жизни молодого человека после учителя и на определенный период времени. Концептуальная схема антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогической мысли объединяла концепты «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело». Б. В. Марков указывает на то, что для античных мыслителей понятие «город» неотделимо от понятий «душа» и «тело». Город рассматривался ими как особое пространство, которое является, «с одной стороны, физическим пространством-вместилищем, включающим здания, улицы, площади, а с другой стороны, символическим местом, разметка которого осуществляется в сознании и видима лишь тому, кто воспринимает его скрытую и зашифрованную моральную, сакральную, политическую и тому подобную топографию» [4. С. 380]. В частности, в диалоге «Теэтет» Сократ приводит Феодора к следующей мысли: то, что понятия о справедливом, красивом, истинном, добром и важном узаконены городом и, следовательно, человек должен принять их и не оспаривать. После этого Сократ ставит перед Феодором вопрос: всякий раз городу удастся узаконить именно это или город может ошибаться? Вместе они приходят к выводу, что город может ошибаться, потому что его законы обращены не столько к настоящему, сколько к будущему. Позиция человека по отношению к городу сродни позиции ученика по отношению к наставнику: не стоит выискивать ошибок в законах города, как и в речах наставника, поскольку мно-

го важнее постигнуть их смысл [6].

Вместе с тем, обозначенные концепты не сводились к соответствующим понятиям, поскольку каждый из них совмещал разные, подчас противоположные значения, и апеллировал к разным, также подчас противоположным, смыслом и ценностям. В рамках концепта «город» было объединено два значения, задающих разные ценностно-смысловые ориентиры: первое было связано с существующим государственным устройством и отражало ключевые идеи полисной системы, а второе — с человеком и отражало то, что заботящийся о себе человек представлял собой «город в городе». Концепты «душа» и «тело» синонимизировались с человеком или целым городом (человек как тело, город как коллективная душа и др.); рассматривались как интегрированные или обособленные друг от друга; душа отождествлялась с восприимчивостью человека к наставлениям, музыке, искусству и т. д., а тело с восприимчивостью к упражнениям и труду. Обобщая представления роли наставника и города в гармонизации отношений между телом и душой, античные мыслители выдвинули предположение о необходимости формирования у ученика бережного отношения к самому себе. Концепты «наставник» и «ученик» также не отличались однозначностью и отражали разные, часто противоположные, представления о роли и месте наставника в жизни человека, желающего осуществлять «заботу о себе». В отношениях «наставник — ученик» присутствовала цикличность: следуя за наставником

по обозначенному им пути и преодолевая вместе с ним затруднения, ученик со временем сам мог стать наставником для других. При этом античные мыслители подчеркивали, что далеко не каждый способен быть как наставником, так и учеником, поскольку природа человека чрезвычайно сложна ввиду неоднозначности отношений между ее телесной и духовной составляющими. Ими было заложено то, что феноменологически понимаемый человек есть единство тела и души, которое достигается под контролем наставника в пространстве города.

Несмотря на то что представления о «заботе о себе» в трудах Цицерона было существенно расширено, оно не вышло за рамки концептуальной схемы, обозначенной в трудах мыслителей предшествующих периодов развития античной педагогической мысли. В данном контексте роль Цицерона в динамике представлений о «заботе о себе» кажется малозначительной. Особенно если оценивается под влиянием стереотипа, распространенного в западной научной традиции и отказывающего Цицерону в оригинальности как в сфере философии, так и в сфере риторики. Представления о «заботе о себе» Цицерона действительно не вышли за рамки концептуальной схемы, обозначенной в трудах мыслителей предшествующих периодов. Но именно благодаря этому за эти рамки не вышли и представления «заботе о себе» последующих периодов (римского и позднеантичного). Цицерона можно назвать консерватором представлений о «заботе о себе» в положительном значении этого слова.

Именно им была актуализирована проблема поиска адекватных латинских эквивалентов основным терминам и терминосочетаниям греческой философии и риторики. Н. П. Гриндер подчеркивает, что Цицерон стремился не только к взаимообогащению греческой и римской культур: «...рассматривая особенности такой латинской передачи, часто можно не просто констатировать удачность или отсутствие найденного варианта, но уловить в новом латинском термине следы иного наполнения соответствующего понятия, причина которого иногда в специфически римском взгляде на природу мира и философского знания» [1. С. 25]. Труды Цицерона способствовали интеграции греческого феномена «заботы о себе» в формирующуюся римскую культуру без потери его специфики. Концептуальная схема, предложенная греческими мыслителями и конкретизирующая представления о «заботе о себе», благодаря Цицерону была возведена в ранг универсальной: в дальнейшем происходили лишь исторически обусловленные изменения содержательного наполнения концептов, но не смена одних концептов другими.

В трудах Цицерона философские вопросы были неотделимы от политических и педагогических вопросов и рассмотрены не только как значимые для всех, но и как значимые для самого себя, глубоко личные, связанные с переживаниями и проецируемые на отношения с близкими людьми. Вне зависимости от того, к кому осуществлялось непосредственное обращение (к другу, собеседнику, представите-

лю той или иной философской школы, сенату, суду или римскому народу), аргументация часто облекалась Цицероном в форму наставления, сформулированного исходя из собственного педагогического опыта. В частности, в одной из судебных речей Цицерон указал на то, что являлся не только другом, но и наставником римского аристократа и оратора Целия. Вместе с тем, на современном этапе мы не располагаем значительным количеством источников, на основе которых можно было бы сформулировать то или иное представление о Цицероне как наставнике. Однако стремление соединить опыт построения судебных речей с педагогическим опытом усиливается в трудах Цицерона и в поздних его работах все чаще приобретает форму наставлений — универсальных диспозиций, опора на которые позволяет реализовать должное поведение философу, оратору или частному лицу, но в первую очередь — государственному деятелю. Концепты «наставник» и «ученик» присутствуют в трудах Цицерона лишь имплицитно, поскольку аудитория, на которую они были рассчитаны, была достаточно широкой (от сенаторов и государственных деятелей до молодых людей только что окончивших школу) и затрагиваемые проблемы не ограничивались отношениями «наставник — ученик». Вместе с тем, в трудах Цицерона обращение к читателю именно как к наставнику или ученику эксплицировано достаточно ярко и позволяет судить о технологическом аспекте «заботы о себе». За основополагающую Цицероном была

взята идея Исократ о существенном различии в «заботе о себе», которую должен проявлять государственный деятель и частное лицо.

Н. П. Гринцер, Г. Кнабе, Г. Г. Майоров и др., подчеркивающие неоднозначность жанра, в котором выполнены произведения Цицерона, затрагивающие ряд педагогических вопросов. В частности, Н. П. Гринцер подчеркивает, что жанр, в котором написан трактат «О пределах блага и зла», соответствует жанру философского диалога лишь формально: «... Цицерон избирает скорее «аристотелический» вариант, в котором диалог, по сути, сводится к монологам. Но при этом чередование этих монологов «за» и «против» создает иллюзию некоего судебного разбирательства, где разные персонажи выступают в роли «ответчиков» за ту или иную школу, а сам автор чередует роли истца и судьи» [1. С. 31]. Значимым для нас являются выводы ряда исследователей о том, что метафора «судебного разбирательства» является для Цицерона наиболее значимой и присутствует во многих его произведениях. Среди них особое место занимают трактаты «О пределах блага и зла» и «Об обязанностях», в которых Цицерон, обратившись к ведущим идеям пифагорейцев, стоиков и эпикурейцев, сделал вывод о том, что заботящийся о себе человек никогда не станет заложником друга, богатства, собственного гнева. Для Цицерона умение проявлять заботу о себе — это умение ежеминутно вести внутреннее «судебное разбирательство», где истцом и ответчиком является один и тот же человек.

Отметим, что понятие «забота» в этих и других трудах Цицерона, как и в трудах мыслителей более ранних периодов, связано как с самим человеком (забота о другом человеке, собственном здоровье, состоянии души или тела), так и с тем, что его окружает (забота о городе, о «священных зданиях», об имуществе, о богатстве). Употребление понятия «забота» в аспекте внутреннего мира человека в большей степени характерно для трактата «О пределах блага и зла», а в аспекте окружающего его мира — для трактата «Об обязанностях». В трактатах «О пределах блага и зла» и «Об обязанностях» «забота о себе», помимо метафоры «судебного разбирательства», конкретизируется через метафору лекарства. Цицерон подчеркивает, что человек, вступивший на путь осуществления заботы о себе, должен быть мудрым и брать пример с врача, т. е. уметь в случае необходимости применять по отношению к болезням души как мягкие, так и жесткие средства. В трактате «О пределах блага и зла» Цицерон писал следующее: «... мы сами заботимся о себе, и первое данное нам природою побуждение состоит в самосохранении. В этом мы согласны. Далее нужно понять, кто же мы сами, чтобы сохранить нас такими, какими мы должны быть. Итак, мы люди; состоим из души и тела ... и мы должны ... любить это и построить на этом основании тот самый предел высшего или крайнего блага...» [9. С. 109, 171].

Цицерон подчеркивал, насколько важно для человека сохранить себя как состоящего из души и тела: «ра-

достям жизни» не должны мешать как телесные, так и душевные болезни. По его мнению, не существует человека, который не страдал бы той или иной болезнью души или тела, однако не каждый решается на то, чтобы от них избавиться. Для Цицерона как забота о теле не сводится к телесной заботе о здоровье, так и забота о душе не сводится только к познанию окружающего мира. Данная мысль развита им в трактате «Тускуланские беседы», где подчеркивается, что «семена добродетелей» есть в каждом человеке, но развиваются только в том, кому «надобны и разум и учение» для заботы о своей душе и теле [8. С. 270]. Ключевым для трактата «О пределах блага и зла» является тезис о том, что необходимость заботиться о себе выдвигается наставниками разных философских и риторических школ и в общем виде «забота о себе» сводится к осуществлению осознанного выбора в пользу мудрости, добродетели и счастливой жизни. Однако Цицерон подчеркивает, что не все наставники в состоянии помочь ученику осуществить данный выбор. Выбор наставника — это важнейший выбор в жизни любого человека: «... те, кто благодаря природе и образованию далеко продвинулись на пути к добродетели, однако же еще не достигли ее, — глубоко несчастны» [9. С. 170]. По Цицерону, не следует терпеть рядом с собой человека, который называет себя наставником только потому, что дает новые значения известным понятиям, которые в целом понимает так же, как и другие наставники. Такой человек просто не способен научить заботиться о себе.

Отметим, что если в трактате «О пределах блага и зла» Цицерон рассматривает «заботу о себе» в аспекте самосохранения, то в трактате «Об обязанностях» — в аспекте самовыражение: «... при избрании всего жизненного пути мы должны прилагать гораздо большую заботу к тому, чтобы в течение всей своей жизни оставаться верными себе и, исполняя любую обязанность, не совершить оплошности» (курсив наш — В. П.) [10. С. 88]. «Забота о себе» рассматривается Цицероном как одна из обязанностей, которая вменяется всем людям, но для государственных деятелей является первостепенной. Именно они, с точки зрения Цицерона, больше подвержены «ударам судьбы», а значит, должны проявлять «душевное спокойствие» и обладать хорошим здравием. На первый план выдвинута взаимосвязь заботы о себе и заботы о городе. Целевые установки трактата «Об обязанностях» сформулированы Цицероном следующим образом: поскольку он тоже принадлежит к числу людей, ответственных за судьбу города, его опыт заботы о нем может пригодиться. С точки зрения Цицерона, наблюдение за жизнью города невозможно без наставлений, «которыми мы могли бы во всем руководствоваться в повседневной жизни» [10. С. 60]. Именно такие «повседневные» наставления должны подкреплять тех, кто связывает заботу о городе не только со словом, но и с «волей и делом». Данная идея развита Цицероном в трактате «О природе богов», а также в диалогах «О государстве» и

«О законах». В последнем Цицерон эксплицировал взаимосвязь понятий, на основе которых раскрывается сущность «заботы о себе» с понятием «закон». По его мнению, если и стоит руководствоваться понятиями «блага», «гнев», «дружба», «разум» и др. при оценке того или иного поступка, то только при условии, что в понятие «закон» вкладывается как разрешение, так и запрет на его совершение. «Забота о себе» у Цицерона оказывается связанной умением жить в городе «по праву и закону», которое человек приобретает благодаря образованию.

Педагогический потенциал города, раскрывающийся во многих трудах Цицерона, в трактате «О природе богов» он характеризует следующим образом: «Нет ничего лучше в природе, чем мир, говоришь ты, а на земле, скажу я, нет лучше города, чем наш. Так что же, ты считаешь, что городу присущи поэтому разум, мышление, ум? Или, так как не присущи, неужели ты считаешь, что по этой причине можно предпочесть этому прекраснейшему городу муравья, поскольку городу не присуще никакое чувство, а муравей обладает не только чувством, но также умом, рассудком, памятью?» [11. С. 163]. «Предпочтение» городу муравья, на первый взгляд, выглядит достаточно странно. Однако именно сравнение города с муравейником впоследствии предопределяет понимание «заботы о себе» Я. А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо. Я. А. Коменский в преддверии эпохи Просвещения на иллюстрации к своей работе «Лабиринт света и рай сердца» (1623 г.) изобразил город, не проти-

воречащий логике Цицерона. «Самый город, как я заметил, был разделен на бесчисленное количество улиц, площадей, домов и построек больших и малых; везде было множество народа, словно муравейник кишел муравьями» [3. С. 21]. Главный герой произведения «Лабиринт света и рай сердца» постепенно приходит к мысли о том, что забота о себе — это обоюдный договор с Богом, основные положения которого заключаются в следующем: не заботься об имуществе, роскоши и славе, остерегайся шума и стремись к уединению. Данная идея получила развитие во «Вселенском совете об исправлении человеческих дел» (1645 г.), где подчеркивается следующее: нет ничего, что может оправдать человека, решившего оставить заботу о себе. Я. А. Коменский исходит из тех же позиций, что и Цицерон: «забота о себе» не должна превращаться в «мелочное себялюбие». Значительное место в работах Ж.-Ж. Руссо уделялось заботе о себе («le soin de soi-même»), рассмотренной с нестандартной позиции: чем больше времени человек проводит в городе, тем больше он оказывается под его негативным влиянием. В романе «Эмиль, или О воспитании» (1753–1759 гг.) и его продолжении «Эмиль и Софи, или Одинокие» (1762–1767 гг.) Ж.-Ж. Руссо акцентировал внимание на том, что городская суета не способствует становлению и развитию человека, как и Цицерон поставил перед своим учеником вопрос о том, что следует предпочесть: город или муравья? По Ж.-Ж. Руссо, человек стремится освободиться от города, который под-

чиняет своей суетности и не позволяет и не позволяет полноценно осуществлять заботу о себе: «Люди созданы не для того, чтобы скучиваться в муравейники... Чем больше они скучиваются, тем более портятся. Города — пучина для человеческого рода» [7. С. 53]. Ж.-Ж. Руссо оспаривает логику Я. А. Коменского, считавшего, что только благодаря суете внешнего мира, мира города и осознается ценность гармонии внутреннего мира человека. В понимании Ж.-Ж. Руссо, город, напротив, препятствует такому осознанию и противоречит самой природе человека, который тяготеет к сельской жизни. Тем самым, приоритетность «заботы о себе», обозначенная в трудах Цицерона, сохраняется, однако у Ж.-Ж. Руссо обнаруживается тенденция к более глубокой индивидуализации характера отношений к самому себе.

Таким образом, в эллинистический период развития античной педагогической мысли практическая мудрость являлась основным результатом образования, достижение которого позволяло говорить о том, что человек стал добродетельным. Дион Хрисостом в своих произведениях, сравнивая эллинистических наставников и наставников классической эпохи, делал вывод о том, что преемственность между ними лежит в плоскости понимания того, что ученик должен обладать общей образованностью («paideia»), смелостью («andreia») и великодушием («megalophrosune»). Преобразование самого себя было связано, прежде всего, с сопротивлением не чему-то внешнему, лежащему вне человека, а

с сопротивлением самому себе — своим слабостям, страстям и порокам. В эллинистический период в трудах античных мыслителей достаточно четко просматривалась классическая греческая традиция высшего образования: наставник для ученика — это человек, имеющий уникальный жизненный опыт, а потому, образец мышления и поведения; его основная функция — указать ученику, что все его проблемы от недостатка знания. Вместе с тем, именно в эллинистический период была заложена и другая традиция, которая впоследствии получила название римской традиции высшего образования: ученик нуждается в помощи со стороны наставника не столько потому, что не способен самостоятельно добыть знания, сколько потому, что не способен самостоятельно воспользоваться ими, не угодив в сети порока. Особую роль в популяризации данной традиции сыграл Цицерон, который в «заботе о себе» сместил акцент со слова «забота» («попечение», «радение») на слово «для себя самого», «в личных интересах».

Сущность «заботы о себе» в логике Цицерона наиболее четко отражена у О. В. Михайловой: «Забота» как неуспокоенность достигнутым результатом, беспрестанное внимание к внутреннему и внешнему миру ориентирует на действенное, т. е. продуктивное проживание собственной жизни» [5. С. 21]. По Цицерону, «неуспокоенность» достигнутым образовательным результатом толкала ученика на поиски наставника, который мог научить самостоятельно выстраивать образо-

вательные стратегии в контексте жизненных стратегий. Последние были во многом обусловлены тем, что ученик стремился принимать активное участие в политической жизни своего города. Технологический аспект «заботы о себе» раскрывался им в трудах, оформленных в виде диалогов, речей и трактатов, обращенных к тем, кто стремится заботиться о самом себе. Их общей чертой являлось стремление конкретизировать те действия, которые ежедневно совершает заботящийся о себе человек, и вывести на их основе законы разумного поведения. Отметим, что всем наставлениям эллинистического периода было свойственно чередование обращений: обращение на «ты» было обусловлено необходимостью установить с учеником доверительные отношения, а обращение на «вы» — необходимостью указать на то, что у данного наставника значительное число учеников, разделяющих его позиции по отношению к реализации заботы о себе. Не исключением являлись и труды Цицерона. В них обращение на «ты» было обращением как к тем, кто только принял решение проявить «заботу о себе», так и к тем, кто проявляет ее, но оказался в затруднении. Педагогические концепты «город», «душа», «наставник», «тело» и «ученик», к которым обратился Марк Туллий Цицерон, позволили осмыслить феномен заботы о себе» не только мыслителям-современникам, но во многом предопределили его понимание в западной педагогической традиции.

Список литературы

1. Гринцер, Н. П. Римский профиль греческой философии / Н. П. Гринцер // О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков. — М. : Рос. гос. гуманитарный ун-т, 2000. — С. 9—38.
2. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека / В. Йегер. — М. : «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шачалина, 2001. Т. 1. — 610 с.
3. Коменский, Я. А. Лабиринт света и рай сердца / Я. А. Коменский // Сочинения. — М. : Наука, 1997. — С. 14—127.
4. Марков, Б. В. Люди и знаки: антропология межличностной коммуникации / Б. В. Марков. — СПб. : Наука, 2011. — 667 с.
5. Михайлова, О. В. Образование «человека успешного»: социокультурный анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук / О. В. Михайлова. — Томск : Институт развития образовательных систем, 2009. — 24 с.
6. Платон. Теэтет / Платон // Соч. в 4-х т. Т. 2. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та; Изд-во О. Абышко, 2007. — С. 229—328.
7. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. — М. : Педагогика, 1981. — С. 19—592.
8. Цицерон. Избранные сочинения / Цицерон. — М. : Худ. лит.-ра, 1975. — 456 с.
9. Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков / Цицерон. — М. : Российский государственный гуманитарный ун-т, 2000. — 474 с.
10. Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях / Цицерон. — М. : Наука, 1974. — 249 с.
11. Цицерон. Философские трактаты / Цицерон. — М. : Наука, 1985. — 382 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Е. А. Мануйлова

ПОСЛУШАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА



УДК 37.018.1
ББК 74.03(0)

В статье дается историко-педагогический анализ и педагогическая интерпретация воспитания послушания (православный и светский аспект) в традиции семейного воспитания.

Ключевые слова: послушание; семейное воспитание; история педагогики.

E. F. Manuylova

CHILDREN'S OBEDIENCE AS A HISTORICO- PEDAGOGICAL PROBLEM

The article presents a historico-pedagogical analysis and pedagogical interpretation of instilling obedience (eastern orthodox and secular aspect) in the tradition of family upbringing .

Key words: obedience, family upbringing, history of pedagogy.

Семья в начале XXI в. оказалась в сложном положении из-за утраты целей воспитания подрастающего поколения.

В. И. Слободчиков видит истоки проблемы в отказе от директивной

идеологии, в смешении понятий «образование» и «воспитание». Многие образовательные учреждения с удовольствием сняли с себя ответственность за воспитание детей и сосре-

доточились на обучении. В XIX в. существовали дополнительные институты воспитания: семья, церковь, деревенская община, сословие, дворянская усадьба и др. Эти институты достраивали человека до полного образования во всей целостности человеческой реальности. «Сегодня в многонациональном российском обществе, по мнению В. И. Слободчикова, — воспитание гражданских ценностей и нравственных качеств личности приобретает стратегическое значение» [9. С. 76].

Перед семьей стоит задача — воспитание подрастающего поколения, передача ему накопленного веками социального и иного опыта. Но актуальным является вопрос, а как его передать?

На Руси детей воспитывали в послушании семье, почитании старших и уважении младших. Послушание являлось набором нравственных правил. Сегодня послушание рассматривается как «атавизм», тормоз развития креативных способностей ребенка.

Теоретики свободного образования, скажут, что послушание — это насилие над личностью растущего ребенка. Л. Н. Толстой утверждал, что послушание незаконно, так как воспитатель из ребенка хочет сделать себе подобное.

Посмотрим на послушание под иным углом зрения.

Послушание — это состояние человеческого бытия, при котором человек находится в ладу с самим собой, ибо послушный человек усвоил правила жизни общества и умеет реализовать себя в нем. Мы предла-

гаем взглянуть на послушание как на потенцию человека. Послушание имеет уровни и пути развития. Речь идет не о механическом послушании, когда ребенок слушается из страха быть наказанным. Мы говорим о *послушании внутреннем*, которое и есть путь к свободному волеизъявлению, к свободному выбору траектории жизни и пути развития. Основы отношения к послушанию как должному закладываются в семье, в процессе семейного воспитания.

Представленный материал — результат историко-педагогического анализа и педагогической интерпретации воспитания послушания (православный и светский аспект) в традиции семейного воспитания.

Светский аспект послушания в семье, согласно Л. Кольбергу, — это сознательная готовность повиноваться, выполнять указания старших, первая ступень дисциплинированности, первый уровень принятия морали. Послушание основывается на любви и уважении детей к родителям, воспитателям, признании их авторитета. Это согласие с миром родителей, с миром, в котором ребенок живет. «Но это не есть послушание отдельному человеку, закону, правилу. Это — априорная готовность ребенка к воспитанию» [6. С. 184].

Православная педагогика дает представление об амбивалентном, неравновесном и антиномичном характере воспитания послушания в семье, утверждает, что послушание может быть понято лишь как противоречивое явление, имеющее в светской интерпретации жесткое определение,

зачастую сравнимое и противопоставляемое насилию (дисциплине).

Проанализируем некоторые высказывания Н. И. Пирогова, П. Ф. Каптерева, П. Д. Юркевича, А. Н. Острогорского, Н. В. Казьмина, В. В. Зеньковского, И. А. Ильина, П. П. Блонского, отражающие педагогические взгляды на состояние семейного воспитания, а также выдержки из «Новгородских епархиальных ведомостей». На основе сопоставления взглядов историков педагогики и анализе историко-культурной динамики православного и светского семейного воспитания выделим проблемы, методы и средства в воспитании послушания.

Для предотвращения религиозной нетерпимости, с точки зрения Н. И. Пирогова, необходимо, чтобы религиозные поучения были не столько догматического, сколько назидательного характера; чтобы родители не столько вдавались с детьми в указание разностей в религиозном учении разных христианских исповеданий и в решение запутанных богословских споров, сколько возбуждали в них сочувствие к религии и сознание того, что религия есть самое высшее достоинство и благо человека и что, по слову святого апостола, слава и честь, и мир всякому, делающему доброе.

Н. И. Пирогов писал: «Пусть поймут, что они [женщины], ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать и первые слова и первую молитву, делают главными зодчими общества. Краеугольный камень кладется их руками... Христианство

открыло женщине ее назначение. Оно поставило в образец человечеству существо, только что отнятое от ее груди... Не положение женщины в обществе, — но воспитание ее, в котором заключается воспитание всего человечества, — вот, что требует перемены» [8. С. 71, 51]. Главной основой воспитания, считал Н. И. Пирогов, является Откровение.

Н. В. Казьмин так писал о воспитании человека: «Не бить его так он совсем из послушания выйдет, непочетником вырастет» [3. С. 26]. Здесь звучит тема послушания, характерная для традиции семейного воспитания в русских крестьянских семьях.

П. Ф. Каптерев, анализируя семейное воспитание в Древней Руси, отмечает две его основные составляющие: 1) безусловное повиновение главе семьи; 2) строгое выполнение религиозных обрядов. Каждый знал свое место и положение. В конце XIX — начале XX в., отмечал он, семья переживает серьезный кризис. Что исчезло? Исчезла целостность руководства семьи. Причины, по мнению П. Ф. Каптерева, заключаются в следующем: 1) иноземное влияние и поклонение иноземным обычаям; 2) колебание родительского авторитета; 3) изменение положения женщины (женщина выходит на поприще служения общественной жизни). Конец XIX — начало XX в. — переходное для всего строя семьи время. Двойной кризис заключался, согласно взглядам П. Ф. Каптерева, в перестройке семьи и перемене характера семейного воспитания: «Нить педагогического предания порвалась, вследствие чего матери

остались без твердых руководящих начал в практике воспитания» [4. С. 8–9].

Одной из главных добродетелей, к которой испокон века приучали детей, отмечал Каптерев, является послушание, т. е. подчинение своей воли чужой, другой воле, какому-нибудь авторитету. Послушание есть состояние неприятное, так как любое живое существо стремится осуществить свою волю, желание руководства детьми необходимо, как и родительский авторитет, но в той мере, в какой дети неопытны, не знают окружающей среды [4. С. 14–155].

П. Ф. Каптерев осуждал искусственность семейного воспитания, считая, что все члены семьи имеют свои права, обусловленные их положением и возможностями, что развивает взаимную ответственность. Средства семейного воспитания послушания: укрепление тела, развитие выносливости, мужества, приучение к труду, к правдивости. «Руководство детьми необходимо родительским авторитетом, но в той мере, в какой дети неопытны, не знают окружающей среды» [5. С. 4–15].

Обратимся к Новгородским епархиальным ведомостям: «Больше nasledstvennosti имеет закон подражания. Дети инстинктивно повторяют своих родителей. На их душе остается дурным или хорошим следом каждый взгляд, даже больше — каждая мысль окружающих людей. Детская душа — порождение атмосферы, которая вокруг них. А если кругом разлагающая атмосфера “лжи” или “ржавчины”... “хранение в благопристойности об-

раза своего перед очами чад” — бдительность за собой» [7. С. 834]. Это то, что нужно для воспитания человеческого в человеке.

А. Н. Острогорский продолжает мысль, что семейные отношения имеют воспитательное значение и «ради детей нам необходимо наблюдать за собою, дети в семье равноправные члены и начинать воспитание детей необходимо с самого себя» [4. С. 9].

И. А. Ильин предостерегал: «Мир управляется из детской» [2. С. 22]. Мир не только строится в детской, но и разрушается из нее; здесь прокладываются не только пути спасения, но и пути гибели. «И растут дети — далеко от своих отцов на “верху” и никто не сводит их вниз в область долга, крестоносного служения Богу совестью чистой, и вырастают такими, что сами родители узнают их — Откуда же вы такие? — Сверху. Внизу вы работали... и мы жили как кто хотел, как Бог на душу положит. Вы знали, что мы чему-то учимся, где-то бываем, но как мы воспринимаем, где бываем — вы это не знали... Страшно, но ведь правда, это? Да, жуткая, мучительная. Блюдите, да не призрейте малых сих... Придет “день грядущий”, и Судья спросит отцов и матерей: “Я послал вам детей, чтобы их чистота... омыла вашу грязь. Стали ли вы чище и святее от соприкосновения с их небесной святостью?”» [7. С. 834].

Духовная сила и духовное крушение все время слагаются и созревают вокруг нас и при нашем содействии или бездействии. Мы должны отдавать себе отчет в том, какая ответственность лежит на нас. Семья есть живая «лабо-

ратория» человеческих судеб — личных и народных, и притом каждого народа в отдельности и всех народов сообща.

Данные примеры иллюстрируют глубокое понимание предназначения семьи, послушания в ней. Важна в первую очередь подготовка матери к делу воспитания и осознанию своей деятельности как долга в воспитании будущего человечества. Роль учителя — просвещение народонаселения. Способствовать осмыслению того, что дети — будущее человечество; «небо, сошедшее на землю» [7. С. 832].

Обозначенные концептуальные идеи были рассмотрены в трудах историков педагогики. Они, в частности, полагали, что духовно-нравственный потенциал воспитания в семье заключается в развитии в ребенке способности сознательно подчинять себя не насилию, а свободно признанному авторитету, своей вере, своим убеждениям. Способность признания высшего авторитета задается воспитанием, направленным к свободе, воспитанием свободы выбора, способности принимать решения самому.

У П. Д. Юркевича мы находим следующие виды наказаний, способствующих становлению послушания в ребенке: 1) затрагивающие чувство чести — открытое порицание, пристыжение; 2) основанные на лишениях — арест; 3) принудительная работа — борьба против лени; 4) телесные наказания. Средства: требование, непосредственное нравственное влияние (наставления, напоминание, предостережение, увещание, совет, просьба).

В. В. Зеньковский основную задачу видел в возможности дать детям

пережить нормально свое детство. Мастерство родителя состоит в поиске личного призвания ребенка.

П. П. Блонский полагал: «Дети приходят в школу из семьи» [1. С. 61]. В семейной жизни много скрытого, тяжелого, сомнительного. Все, что происходит с жизнью семьи, все отражается на ребенке: квартирный вопрос, обстановка квартиры, даже домовладелец и дворник, «вставка зимних рам», «отопление», «сырость», «плохой воздух» и т. п.; члены семьи (отец — его работа, отец дома, его отношение к детям; мать — ее работа, заботы о детях, как отправляет детей в школу, как готовит обед; домашние и их жизнь, прислуга и ее жизнь; посторонние в квартире, вечер в семье и т. д.; горе и радость в семье; наши знакомые и их жизнь, наши соседи (очень обширная тема); праздники в семье; труд и игры ребенка в семье (одна из самых важных тем); любимцы ребенка и его антипатии; внутренняя жизнь ребенка. «Весь мир, поскольку он отражается в семье» [1. С. 61]. Целью является ввести ребенка в жизнь нормальной семьи.

П. П. Блонский призывал быть чутким к человеку и именно на человеческую жизнь должен быть обращен взгляд ребенка. Семья должна говорить человеку о человеке. «Только тот знает человека, кто интересуется им; интересуется же им тот, кто живет с ним вместе и любит его» [1. С. 59].

Таким образом, классическая педагогика принимает христианское послушание: доверие, веру. Условия послушания — это духовная общность ребенка и родителя, при которой пос-

лушение не будет ущемлять личность ребенка. Послушание Христу не будет ущемлять мою личность.

Принципиальное отличие — в классической педагогике послушание основано на доверии, необходимости стать ребенку другом, близким; в христианской педагогике, в частности, православной, — на вере: «Познайте истину, и она сделает вас свободными». Ребенок не рождается для послушания, а рождается для сознательного принятия закона истины, духовного закона.

Таким образом, послушание основано на *вере, духовной общности и доверии*, при этом слепая фанатичная вера опасна. Тогда ребенку необходимо обрести веру, и это в рамках православной педагогики, христианской антропологии. В задачу родителя входит ограничение ребенка от страсти к свободе путем склонения ребенка к согласию, поощрению к взрослой жизни. Несомненно, это требует мудрости воспитателя. Родитель должен давать ребенку познавать истину, признать закон. Например, в игре зарождается дисциплина духа, ребенок дисциплинирует себя, делается послушным. Родители оказывают помощь, открывают путь в жизни. Родители — помощники, а не властители. Такой подход настраивает ребенка на духовную связь, приподнимает над собой вверх через ненасилие. Цель светской педагогики — воспитание, приобщение ребенка к послушанию, у ребенка есть выбор. Послушание в христианском контексте — свободно внутренне, что понимается как духовная свобода.

В послушании ребенок принимает ценности другого человека, чтобы быть

послушным. Так осуществляется связь поколений. Послушание отличается личностным характером и предполагает авторитет личности. Послушание есть постоянное восхождение от рабства через наемничество к сыновству.

Послушание подразумевает необходимость соблюдения иерархии. В противном случае происходит «бунт» детей против отцов, «низших» слоев общества против «высших» ведет к мятежу, революции.

Схожая ситуация наблюдается и на уровне семьи. Там, где дети не слушаются родителей, а те борются между собой за главенство, царит разобщенность и даже враждебность.

Вследствие нарушения иерархии возникают семьи, в которых младшее поколение командует старшим, что развивает множество пороков: эгоизм, своеволие, грубость, черствость, жестокость, лень, безответственность и другие, вредные для нормальной жизни качества.

Противостоять антидуховному и безнравственному воздействию на семью возможно через внедрение модели воспитания послушания в практику семейного воспитания, путь воспитания ребенка — это осознание грани между свободой и ответственностью, свободой и послушанием, умением пользоваться свободой, понимая, что истинная свобода не может быть без элементов послушания.

Поэтому, родители, если вы хотите, чтобы дети ваши были послушны, то уважайте законные авторитеты, сами следуйте их законам и учите этому своих детей. Это основа послушания.

Нужно подчинить себя вышестоя-

ящему звену в единой иерархической цепи. Подчинить, чтобы иметь возможность воспринять. Здесь непочинность старшим — это выключение себя из структуры. Без соблюдения иерархии и субординации (подчинения низшего высшему) невозможно никакое общество и никакая система, начинающая с семьи и кончающая государством.

К серьезно ласковому и нежному отцу дети больше всего питают почтение: одного взгляда его довольно — и послушание готово.

Послушание — вслушивание в себя и другого. Необходимо преодолеть сопротивление в деле воспитания послушания.

Мы предлагаем краткий путь, идя по которому родители могут достигнуть того, что дети их будут послушными. Кому удалось воспитать своих детей послушными, тот исполнил свою обязанность, разрешил свою воспита-

тельную задачу. Нам представляется уникальным опыт, пришедший к нам через века. Мы видим возможным заимствование средств и методов воспитания современными родителями, учителями, воспитателями, которые ежедневно имеют дело с воспитанием подрастающего поколения.

Поскольку православие главное место в процессе воспитания отводило семье, то и наиболее глубокий контроль осуществлялся именно над правилами и установлениями семейной жизни. Особо строгое отношение было к духовному облику главных членов семьи — родителей. Считалось, что наиболее эффективные средства воспитания не столько слова, наказания и поощрения, сколько личный пример родителей и сама атмосфера семьи.

И по сей день актуален личный пример родителей, дела которых и слова идут в неразрывной связи.

Список литературы

1. Блонский, П. П. Избр. пед. и психолог: соч.: в 2 т. / П. П. Блонский. — М.: Педагогика, 1979. Т. 1. — 547 с.
2. Ильин, И. А. Дыхание любви (О семье и воспитании) / И. А. Ильин. — М.: Апостол веры, 2007. — 448 с.
3. Казьмин, Н. В. Современное семейное воспитание в России / Н. В. Казьмин // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. — СПб.: [б.и.], 1908. Вып. 59. — 68 с.
4. Каптерев, П. Ф. Задачи и основы семейного воспитания / П. Ф. Каптерев // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. — СПб.: [б.и.], 1898. Вып. 1. — 117 с.
5. Каптерев, П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей / П. Ф. Каптерев // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. — СПб.: [б.и.], 1908. Вып. 56. — 38 с.
6. Лузина, Л. М. Человек в проблемном поле воспитания / Л. М. Лузина. — Псков: изд. ПГПУ, 2008. — 288 с.
7. О путях жизни. Новгородские Епархиальные ведомости. — 1903. — № 14. — 834 с.
8. Пирогов, Н. И. Избр. пед. соч. / Н. И. Пирогов. — М.: Молодая гвардия, 1953. — 476 с.
9. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 263 с.

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ



Е.Н. Астафьева

ПЕРВОЕ ПОСТСОВЕТСКОЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПОСОБИЕ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.671

ББК 74.04(2)

Первым постсоветским отечественным пособием по истории педагогики была книга Г. Б. Корнетова «Всемирная история педагогики» (М., 1994). В ней впервые развитие всемирного историко-педагогического процесса было последовательно изложено с точки зрения концепции цивилизационного подхода. Это позволило сделать акцент не на сумме знаний, которую студенты должны усвоить, а на обобщающей теоретической схеме, которую каждый студент мог детализировать в процессе обучения, обращаясь к источникам и литературе в процессе самостоятельной работы.

Ключевые слова: история педагогики; концептуализации содержания учебного курса; цивилизационный подход; всемирный историко-педагогический процесс.

E. N. Astafyeva

FIRST POST-SOVIET RUSSIAN MANUAL ON HISTORY OF PEDAGOGY

The first post-Soviet Russian manual on the history of Pedagogy was the book by G. B. Kornetov "World History of Pedagogy" (M., 1994). For the first time the book presented the development of the world historico-pedagogical process in a logical way from the perspective of the theory of civilizational approach. This approach made it possible to accentuate not the total amount of knowledge which the students are supposed to learn, but the generalizing theoretical scheme which each of them could specificate in the process of training, consulting the sources and literature while working on their own.

Key words: history of pedagogy, conceptualization of the content of the teaching process, civilizational approach, world historico-pedagogical process.

Мне неоднократно приходилось слышать и читать, что первым отечественным постсоветским пособием по истории педагогики была книга А. М. Лушникова, изданная в 1995 г. [19]. Об этом, например, несколько лет назад писала Т. П. Днепров [1. С. 5].

Однако годом раньше вышло в свет учебное пособие Г. Б. Корнетова «Всемирная история педагогики», в котором была дана принципиально новая по сравнению с господствующей в предшествующую советскую эпоху интерпретация развития всемирного историко-педагогического процесса.

Со второй половины 1950-х гг. в СССР неоднократно переиздавался учебник по истории педагогики Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского и М. Ф. Шабаяевой [4]. Он был главным, официально утвержденным и чуть ли не единственным пособием по истории педагогики для студентов вузов [4]. Идеология учебника была сформулирована следующим образом: «Советская история педагогики изучает с марксистско-ленинских позиций развитие воспитания, школы и педагогических теорий в различные исторические периоды, с древнейших времен до наших дней. На основе диалектико-материалистических принципов она вскрывает классовую сущность и ограниченность теории и практики воспитания в классово-антагонистическом обществе, борьбу прогрессивных педагогических теорий с реакционными, выявляет исторические закономерности развития теории и практики воспитания» [4]. Материал в учебнике был разделен на три части:

1. История школы и педагогики за рубежом.

2. История школы и педагогики в России до Великой Октябрьской социалистической революции.

3. История школы и педагогики в СССР и других социалистических странах.

После провозглашения в 1984 г. реформы общеобразовательной и профессиональной школы [20] был поставлен вопрос о создании новых вузовских учебников, в том числе и учебника по истории педагогики. В 1985 г. началась перестройка, стимулировавшая поиск новых путей решения многих традиционных задач. В 1986 г. З. И. Равкин представил на обсуждение на Научном Совете по проблемам истории школы и педагогики при АПН СССР проспект нового учебника по истории педагогики. Этот проспект был объемным документом — 110 страниц ротاپринтного текста, четверть которого составляли «Теоретико-методические основы построения учебника», а три четверти — развернутая структура учебника. Проспект был издан тиражом 100 экземпляров.

Определяя идейно-теоретические основы и принципы построения учебника истории, З. И. Равкин писал: «Поскольку учебник представляет собой адаптированную к вузовскому преподаванию модель изучения мирового историко-педагогического процесса, его методологическим стержнем должна являться целостная концепция такого процесса, основанная на марксистско-ленинской теории исторического развития человечества

и его культуры. Изучение мирового историко-педагогического процесса, построенное на принципах диалектического и исторического материализма, призвано прежде всего способствовать формированию марксистско-ленинского мировоззрения студентов, вооружением их научным методом исторического подхода к пониманию и анализу важнейших педагогических явлений и фактов современности. Изучение закономерностей мирового исторического процесса в целом и, в частности, историко-педагогического, в современных условиях актуализируется в свете ряда принципиальных положений новой редакции Программы КПСС» [21. С. 2].

З. И. Равкин так же, как и Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский и М. Ф. Шабаева, последовательно предлагал строить учебник истории педагогики на твердых основаниях марксизма-ленинизма, принципе партийности, формационном подходе и рассматривать все педагогические явления прошлого в логике классовой борьбы. Пожалуй, главная новация З. И. Равкина заключалась в том, что он предложил вместо существующей ранее трехчленной структуры учебника (история зарубежной педагогики, история отечественной дореволюционной педагогики и история советской педагогики с педагогикой социалистических стран) ввести новую двухчленную структуру:

1. История школы и педагогической мысли до победы Великой Октябрьской социалистической революции.

2. Школа и педагогики в послеоктябрьский период развития мировой

истории. Ленинский этап в развитии марксистской педагогики.

По словам З. И. Равкина, «предложенная структура имеет своей целью прежде всего подчеркнуть огромное историческое значение Великой Октябрьской социалистической революции как решающего переломного события в социально-политической истории человечества, в истории его духовной и культурной жизни, а следовательно, и в развитии педагогики в целом. Этим определяется великий рубеж в их мировой истории, который получил отражение в соответствующем разделении курса на две части. Принципиально важным является в современных условиях обострения идеологической борьбы между капитализмом и социализмом выделение во второй части курса специального раздела «Два мира — две системы воспитания и образования» [21. С. 24—25].

З. И. Равкин к числу существенных вопросов, освещение которых в учебнике должно способствовать раскрытию специфики мирового процесса, относил следующие: «Взаимосвязь исследуемого процесса с социально-экономическим развитием общества, с революционной борьбой народных масс за освобождение от эксплуатации и угнетения их детей; взаимосвязь и взаимовлияние отечественной и зарубежной педагогики; специальное и более обстоятельное изучение воззрений и концепций по вопросам воспитания и образования представителей социалистических течений на Западе и в России, предшествовавших марксизму; углубление разработки вопроса

о революционном перевороте в педагогике, вызванном учением основоположников научного коммунизма; более полное раскрытие истории первой в мире социалистической школы и педагогики в СССР и значение ленинского этапа в развитии отечественной и мировой педагогики» [21. С. 4].

Однако проект З. И. Равкина так и остался не реализованным. В 1995 г. им совместно с В. Г. Пряниковой был издан учебник-справочник по истории педагогики [21]. Время было другое — марксизм-ленинизм и социализм себя дискредитировали, конъюнктура изменилась. Видимо, поэтому основополагающие новаторские идеи, сформулированные З. И. Равкиным в «Проспекте учебника по истории педагогики» не были воплощены в учебнике-справочнике. В частности, не была реализована главная новаторская идея — разделение материала на две части — дооктябрьскую и послеоктябрьскую. Кстати, замечу, что книга В. Г. Пряниковой и З. И. Равкина увидела свет в тот же год, что и учебное пособие А. М. Лушниковой.

Однако в начале 1990-х гг. потребность в новом учебнике по истории педагогики не только сохранилась, но и стала значительно более острой, так как идейные основания книги Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского и М. Ф. Шабасовой не выдерживали никакой критики, да и понимание многих проблем педагогического прошлого радикально изменилось.

Принципиально новое учебное пособие по истории педагогики появилось в 1994 г. его автором стал Г. Б. Корнетов в то время заведую-

щий лабораторией истории зарубежной педагогики Института теории и истории РАО.

В 1993–1994 гг. Г. Б. Корнетов читал курс «История педагогики» на факультете психологии, антропологии и педагогики Российского открытого университета. По просьбе руководства факультета (И. Д. Демаковой и А. К. Савиной) он подготовил оригинальную программу курса и соответствующее ей пособие [16, 5], которое было издано по тем временам значительным тиражом в 3000 экземпляров. Учебный курс был построен на основе цивилизационного подхода к изучению историко-педагогического процесса, разработанного Г. Б. Корнетовым в 1992–1994 гг. в ходе работы над диссертацией на соискание ученой степени доктора педагогических наук [15, 13]. Этот подход был последовательно реализован в пособии, что сделало книгу принципиально новаторской по сравнению с другими пособиями и учебниками по истории педагогики, изданными в нашей стране.

Пособие Г. Б. Корнетова по объему небольшое — 10 авторских листов. Пособие состоит из предисловия, 6 разделов и краткой библиографии. В нем отсутствует методический аппарат. В пособии материал излагается предельно лаконично, что предполагает обязательное обращение студентов к дополнительным текстам, прежде всего, к таким историко-педагогическим источникам, как работы выдающихся педагогических мыслителей прошлого.

В предисловии к пособию Г. Б. Корнетов, говоря о том, что «курс

истории педагогики — традиционный и неотъемлемый компонент педагогического образования», четко формулирует замысел и особенности книги: Он, в частности, пишет: «Учебный курс истории педагогики — в зависимости от целей, которые он преследует, — может строиться на разных основаниях: как некий справочный обзор важнейших событий прошлого, раскрывающий основное содержание ведущих педагогических теорий, концепций и систем, этапы развития практики образования, школьных реформ, учебных заведений; как анализ процесса приращения педагогического знания, накопления и осмысления исторического опыта воспитания; как история постановки и решения ведущих педагогических проблем и т. п. Данное учебное пособие представляет собой своего рода историко-культурное введение в педагогику, помогающее понять социокультурные детерминанты развития всемирного историко-педагогического процесса, осмыслить его основные типологические формы и присущие им традиции» [5. С. 3].

Г. Б. Корнетов, справедливо отмечая, что предложенное им «построение учебного курса истории педагогики не имеет аналогов в отечественной литературе», подчеркивает, что «в книге отсутствует целостная характеристика педагогических учений, типов и видов образовательных учреждений: многие факты и персоналии упоминаются вскользь или не упоминаются вовсе. Вместе с тем в ней содержится материал, позволяющий представить всеобщее универсальное основание всемирного историко-педагогического

процесса, проследить его становление в антропосоциогенезе, раскрыть основные черты педагогики периода ее становления, ее своеобразие в рамках Ближневосточной, Южноазиатской, Дальневосточной, Западной великих цивилизаций и России как локальной цивилизации, рассмотреть перспективы эволюции всемирного историко-педагогического процесса на пороге XXI века» [5. С. 3].

Первый раздел пособия «Теоретико-методологическое введение» состоит из двух параграфов: «История педагогики как отрасль научного знания» и «Всемирный историко-педагогический процесс: основные принципы анализа». Во втором параграфе Г. Б. Корнетов четко формулирует реализуемый им в дальнейшем тексте способ видения и понимания всемирной истории педагогики сквозь призму категории *цивилизация*. Он говорит о том, что, с точки зрения цивилизационного подхода, всемирный историко-педагогический процесс «предстает как иерархизированная целостность со строго определенными и взаимосвязанными уровнями всеобщего (человеческая цивилизация), общего (цивилизация-стадия), особенного (великие цивилизации) и единичного (локальные цивилизации)». При этом он подчеркивает, что «каждый из указанных уровней имеет свой концептуальный смысл для познания всемирного историко-педагогического процесса». Г. Б. Корнетов пишет, что «цивилизационный подход позволяет двигаться от логической сущности педагогических явлений к анализу их конкретно-исторических

модификаций разной степени общности, от всеобщего через общее и особенное к единичному. И, наоборот, от единичного через особенное и общее к всеобщему. Цивилизационный подход в полной мере позволяет осуществлять как восхождение от абстрактного к конкретному, так и от конкретного к абстрактному, органически соединяя и взаимообогащая их. Появляется реальная возможность улавливать в отдельных проявлениях всемирного историко-педагогического процесса и всеобщее, и общее, и особенное единичное, типологизируя его соответственно этим выделенным уровням» [5. С. 15]. Категория *мировая цивилизация* делает возможным осмыслить интеграционные процессы в педагогике и образовании, протекающие в процессе самоопределения и синтеза педагогических традиций, формирующихся и развивающихся в рамках различных локальных и великих цивилизаций.

Второй раздел пособия «Педагогика первобытного общества» также состоит из двух параграфов: «Всемирный историко-педагогический процесс как атрибут цивилизации: его становление в антропогенезе» и «От первобытного к «цивилизованному» обществу: два типа всемирного историко-педагогического процесса». Г. Б. Корнетов обращает внимание на то, что «именно на уровне всеобщего, просматриваемого сквозь призму человеческой цивилизации (которая понимается как социальная форма движения материи) формулируются и развиваются методологические и общетеоретические подходы, без которых в принципе невозможно какое-либо адекватное

конкретно-историческое исследование педагогических явлений прошлого и настоящего, а также педагогическое прогнозирование. Они отражают общие характеристики и свойства человеческой природы, общества и культуры, а также системы социального наследования» [5. С. 19].

Г. Б. Корнетов подчеркивает, что «в контексте понятия «человеческая цивилизация» всемирный историко-педагогический процесс, являясь абстракцией предельно высокого уровня, предстает как бы равным самому себе. Он выступает как некая универсальная всеобщность по отношению ко всем своим конкретно-историческим модификациям... Уровень всеобщего в цивилизационном подходе к изучению всемирного историко-педагогического процесса позволяет обратиться к вопросу о возникновении и логике педагогического качества как такового» [5. С. 21].

Завершение антропосоциогенеза привело к возникновению «сформировавшегося» общества и «готового» человека, что, собственно, и положило начало истории человеческой цивилизации. «В рамках этой истории, — пишет Г. Б. Корнетов, — прослеживаются два типа общественной организации, определяющей фундаментальные различия в характере социальных отношений и культурных особенностей, а также в характере двух исторических типов всемирного историко-педагогического процесса». Г. Б. Корнетов показывает, что «исторически первый тип всемирного историко-педагогического процесса возникает и существует на том этапе развития человеческой

цивилизации, когда наиболее проявляются специфические сущностные характеристики естественного разделения труда, детерминирующего в конечном счете все стороны жизни людей первобытной эпохи, в том числе характер и особенности педагогических явлений». В это время тип общественной организации базируется на присваивающей экономике, на имущественном и социальном равенстве людей. По словам Г. Б. Корнетова, «второй общественный тип соответствует цивилизации-стадии, возникающей в результате разложения первобытного доклассового общества. Таким образом, обращение к понятию «цивилизация-стадия» позволяет перейти на следующий уровень цивилизационного анализа всемирного историко-педагогического процесса, сделать шаг к конкретизации его всеобщих характеристик. Фундаментальное единство сущностных черт этого типа всемирного историко-педагогического процесса может быть адекватно раскрыто и понято лишь в сравнении с первым, генетическим ему предшествующим» [5. С. 25].

Для понимания развития практики образования и представлений о нем важен вывод Г. Б. Корнетова, согласно которому «переход к «цивилизированному» обществу, к цивилизации-стадии сопровождался... становлением исторически второго типа всемирного историко-педагогического процесса. Он характеризовался, во-первых, установкой на педагогическую организацию избирательного усвоения культуры; во-вторых, несоответствием воспитания непосредственной жизнедеятельности детей, а как следствие

— несовпадением с другими социализирующими (непедагогическими) факторами; в-третьих, обособлением значительного пласта педагогической мысли от непосредственной связи с практикой воспитания и попытками теоретического осмысления последней» [5. С. 31–32].

Третий раздел пособия «Педагогика цивилизаций Востока» состоит из пяти параграфов: «Педагогика древнейших цивилизаций Ближнего Востока», «Педагогика Ближневосточной исламской цивилизации». «Педагогика Южноазиатской цивилизации», «Педагогика Дальневосточной цивилизации», «Судьбы педагогических традиций великих цивилизаций Востока в XX столетии». Главное внимание в разделе внимание уделено педагогическому наследию трех великих цивилизаций Востока — Ближневосточной, Южноазиатской и Дальневосточной.

По мнению Г. Б. Корнетова, так называемые *великие цивилизации* «имеют региональный полиэтнический характер, обладают глубинными социокультурными и мощными религиозными традициями. Великим цивилизациям принадлежит выдающееся место в истории общества в силу их влияния, значимости, а также масштаба, оригинальности и глубины постановки и решения основных проблем человеческого бытия и духа, в том числе и собственно педагогических». К числу великих цивилизаций он также относит Западную цивилизацию.

Г. Б. Корнетов рассматривает педагогику великих цивилизаций Востока (так же, как далее и педаго-

гику Западной цивилизации, и педагогику российской цивилизации) сквозь призму выделенных им четырех групп базисных педагогических традиций. Он определяет их как «систему предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в теоретической (мыслительной) и практической воспитательно-образовательной деятельности каждого поколения определенных, заданных социокультурными детерминантами рамок реализации, содержательное наполнение которых зависит от конкретно-исторического состояния цивилизации. Они рассматриваются как базисные именно в масштабе всей цивилизации, проявляясь с разной степенью отчетливости на каждом конкретном этапе ее развития; но как тенденция (в явном или неявном виде) существуют всегда и являются в конечном счете ведущими» [5. С. 12-13].

В пособии выделены и рассмотрены в рамках анализа великих цивилизаций и России следующие группы базисных педагогических традиций. Во-первых, традиции, включающие культурно обусловленные стереотипы, детерминирующие характер педагогического действия, как действия социального и являющегося целерациональным, ценностнорациональным, традиционным и аффективным. Во-вторых, традиции, определяющие преимущественную направленность на формирование и развитие рациональной, эмоциональной и волевой сфер психики человека. В-третьих, традиции, отражающие тенденции преимущественной ориентации механизмов социализации (в том числе и

собственно педагогической) на репродуктивное воспроизведение готовых образцов культуры, содержание которых, как правило, канонизировано, а форма ритуализирована; либо на свободное творчество, критически преобразующее отношение к накопленной культуре и способам ее передачи от поколения к поколению. И, наконец, в-четвертых, традиции, связанные со спецификой постановки и решения проблемы соотношения личностно-индивидуального и общественно-коллективного начал в человеке и социуме. Согласно Г. Б. Корнетову, «перечисленные выше четыре группы стереотипов, определяющих рамки и общую направленность постановки и решения педагогических проблем в сфере теоретической и практической воспитательно-образовательной деятельности, и составляют универсальный стержень базисных педагогических традиций великих цивилизаций» [5. С. 14].

В третьем разделе базисные педагогические традиции рассматриваются Г. Б. Корнетовым по преимуществу статично. Он не ставит крайне сложную задачу проследить их генезис. Его цель — на их примере показать читателю возможное многообразие постановки и решения различных педагогических проблем.

Четвертый раздел пособия — «Педагогика Западной цивилизации» — включает пять параграфов: «Возникновение педагогики Западной цивилизации в античную эпоху», «Становление педагогики Западной цивилизации в Средние века, эпоху Возрождения и Реформации»,

«Развитие педагогики Западной цивилизации в XVII — **середине XIX в.**», «Эволюция педагогики Западной цивилизации в конце XIX — **середине XX вв.**», «Тенденции развития педагогики Западной цивилизации во второй половине XX в.». В нем педагогическая история Запада рассматривается в динамике, выстраиваясь вокруг четырех базисных педагогических традиций.

Пятый раздел пособия — «Педагогика России» — включает четыре параграфа: «Педагогика Древней Руси (X—XVII вв.)», «Развитие отечественной педагогики в XVIII — **второй трети XIX в.**», «Русская педагогика в конце XIX — начале XX вв.», «**Развитие отечественной педагогики после 1917 года**». Материал раздела дает четкое представление не только об основных этапах развития педагогики российской цивилизации, но и раскрывает ее самобытные особенности.

В шестом разделе «Перспективы эволюции всемирного историко-педагогического процесса» рассматриваются тенденции развития теории и практики образования на пороге XXI столетия с точки зрения движения человечества к мировой цивилизации.

Таким образом, Г. Б. Корнетов в учебном пособии «Всемирная история педагогики» сумел представить развитие историко-педагогического процес-

са в рамках единой цивилизационной схемы во всем его богатом многообразии, преодолев при этом однообразие формационного подхода, до этого безраздельно господствующего в отечественной историко-педагогической литературе¹. Л. В. Мошкова, оценивая в 2000 г. возможность использования цивилизационного подхода при подготовке учебных изданий, пишет: «К достоинствам этого подхода следует отнести, во-первых, ...всемирный охват материала, который должен представить историю педагогики как единый процесс; во-вторых, раскрытие роли базисных педагогических традиций, которые определяют «лицо» цивилизации... Надо констатировать, что цивилизационный подход в том виде, в каком он реализован автором, эффективнее всего применен им в учебном пособии. С учетом современной тенденции сокращения количества часов на изучение истории педагогики (да и сам предмет теперь называется не так)² преимущество цивилизационного подхода в том, что он делает акцент не на сумме знаний, а на системе, которую каждый студент может детализировать в процессе обучения» [2].

Г. Б. Корнетов, работая в 2000—2003 гг. первым проректором и заведующим кафедрой педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета Российской академии образования, продолжил

¹ Сам Г. Б. Корнетов подчеркивает, что «цивилизационный подход позволяет преодолеть определенную узость формационного подхода, не упуская в тоже время из поля зрения социально-экономическую динамику общества и представляя формацию как этап в развитии цивилизации» (Корнетов Г. Б. *Всемирная история педагогики*. ... С. 11).

² Во второй половине 1990-х гг. в вузах вместо курса «История педагогики» изучался курс «Философия и история образования».

работу над учебным пособием по истории педагогики. В 2001 г. в «Трудах кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО» он опубликовал материалы [7], которые легли в основу нового варианта пособия «История педагогики». Пособие было издано в 2002 г. В 2003 г. оно получило официальный гриф и было переиздано под названием «История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»»³. Позднее книга с небольшими доработками переиздавалась еще два раза в 2006 и в 2011 гг.

Это пособие стало значительным шагом в создании учебных книг по истории педагогики. По сравнению с пособием 1994 г. его объем увеличился в полтора раза — с 10,2 п. л. до 15,72 п. л. (издание 2011 г.). Изменилась структура книги, ее текст разбит на 16 тем, каждой из которых посвящена отдельная глава: «История педагогики как наука и учебный предмет», «Педагогика первобытного общества», «Педагогика народов Древнего Востока», «Педагогика античного общества», «Педагогика цивилизаций средневекового Востока», «Педагогика Византии и Западной Европы начала I тыс. н. э. — XVI в.», «Западная педагогика XVII—XVIII вв.», «Педагогика России IX—XVIII вв.», «Западная педагогика XIX в.», «Педагогика России XIX в.», «Западная педагогика конца

XIX — начала XX в.», «Педагогика России конца XIX — начала XX в.», «Западная педагогика XX в.», «Отечественная педагогика XX в.», «Педагогика цивилизаций Востока XVII—XX вв.», «Развитие педагогики в перспективе XXI в.».

В пособии появился обширный методический аппарат. Каждая тема (глава) включает в себя следующие разделы: программа, рекомендации и материалы, источники, вопросы и задания, литература. Завершают книгу примерные темы творческих работ и литература ко всему курсу.

В предисловии Г. Б. Корнетов следующим образом характеризует особенность книги: «Цель курса — обеспечить развитие педагогической культуры студентов, их педагогического мировоззрения и педагогического мышления. Знакомство с мировым педагогическим наследием должно способствовать:

— формированию у студентов представлений о предпосылках, условиях, факторах, движущих силах и тенденциях развития всемирного историко-педагогического процесса, о его единстве и многообразии, а также об источниках и методах изучения и понимания педагогических феноменов прошлого;

— уточнению и обогащению имеющихся у студентов представлений о сущности, возможностях и границах образования, о путях и средствах его

³ Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Книга допущена Учебно-методическим объединением по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПФ.Ф.02 — педагогика). М., 2003.

осуществления, о степени и условиях их эффективности, о трактовках природы педагогического знания, о способах постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений в различные исторические эпохи у разных народов;

— выработке у студентов системы педагогических ценностей, умения сознательно ориентироваться в многообразных подходах к постановке целей и организации образования, идентифицировать их с конкретными педагогическими традициями, соотносить с различными представлениями о природе человека, общества, познания, с нравственными императивами и эстетическими идеалами.

Курс призван помочь студентам составить представление о возникновении и историческом развитии педагогической мысли и практики образования, о наиболее влиятельных педагогических традициях, о «вечных» проблемах воспитания и обучения подрастающих поколений, подходы к постановке и решению которых могли как совпадать, так и существенно различаться на протяжении веков и тысячелетий у народов Запада и Востока.

В настоящем издании предпринята попытка представить историю педагогики не как линейное развитие практики образования и педагогической мысли, вершиной которого является их современное состояние, не как обобщение и снятие разворачивающихся во времени и пространстве педагогических проектов, а как их диалог, позволяющий улавливать бесконечное богатство содержащихся в них смыслов, постижение которых помогает будущим педагогам в их

профессиональном самоопределении» [16. С. 8–9].

В учебном пособии Г. Б. Корнетов в целом сохранил логику цивилизационного подхода, существенно дополнив ее логикой парадигмально-педагогического подхода [10, 11, 12, 8, 14, 18, 9], который он разработал в конце 1990-х — начале 2000-х гг. Этот подход основан на рассмотрении развития историко-педагогического процесса в логике трех парадигм — парадигмы педагогики авторитета, парадигмы педагогики манипуляции и парадигмы педагогики поддержки. Если цивилизационный подход отражает социокультурное измерение эволюции историко-педагогического процесса, то предлагаемый парадигмально-педагогический подход является выразителем его собственно педагогического измерения, так как базируется на различных типах способов организации взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Одновременно с работой над указанным пособием «История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли»» Г. Б. Корнетов в 2002 г. начал работу над более обширной книгой по истории педагогики. Результаты этой работы получили отражение в двух изданных пособиях «История образования и педагогической мысли. Ч. 1. Первобытная эпоха — конец XVI в.» (12,25 п. л.) и «Западная педагогика XVII–XVIII вв.» (6,39 п. л.) [6]. В 2003 г. Г. Б. Корнетов издал еще два пособия по истории педагогики, получивших официальных гриф — «Педагогика: теория и история» (15,9 п. л.) и «От

первобытного воспитания к гуманистическому образованию» (12,54 п. л.)⁴.

Сегодня на повестке стоят задачи создания учебных пособий по истории педагогики (истории образования и педагогической мысли), соответствующие требованиям ФГОС ВПО третьего поколения. Пособия и учебники по истории педагогики, изданные в 2011–2013 гг., к сожалению, являются либо перепечаткой ранее издававшихся учебных курсов, либо их несколько переработанным вариантом⁵. Они в полной мере не учитывают требования нового стандарта, не направлены на формирование компетенций сту-

дентов, не вписываются в ситуацию резкого сокращения учебных часов, отводимых на изучение историко-педагогической проблематики. К тому же в этих книгах отсутствует целостная концептуальная схема осмысления материала. В лучшем случае, она лишь заявляется. Г. Б. Корнетову, последовательно реализовавшему в своих пособиях цивилизационный и отчасти парадигмально-педагогический подходы, эту проблему удалось успешно решить. Поэтому при создании новых пособий и учебников по истории педагогики целесообразно учесть опыт его работы над учебными пособиями.

Список литературы

1. Днепров, Т. П. Памяти Александра Максимовича Лушниковца посвящается / Т. П. Днепров // Народный учитель. — 2010. — № 7. — С. 5.

2. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Часть 2. Теоретические проблемы истории педагогики / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М.: ИТОП, 2001. — С. 384.

3. История педагогики : Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология» (дошкольная) / Под ред. М. Ф. Шабаевой. — М.: Просвещение, 1981. — 366 [1] с.

4. Константинов, Н. А. История педагогики : Учебник для студентов педагогических институтов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. — 5-е изд., доп. и пераб. — М.: Просвещение, 1982. — 447 с., ил.

5. Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М.: Изд-во Рос. открытого ун-та РОУ, 1994. — 140 с.

6. Корнетов, Г. Б. История образования и педагогической мысли. Ч. 1. Первобытная эпоха — конец XVI в.: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М.: Изд-во УРАО, 2002 — 268 с.

⁴ Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: Книга рекомендована учебно-методическим объединением по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПФ.Ф.02 — педагогика). М., 2003 (2-е переработанное и дополненное издание — 2008 г.); Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: Книга рекомендована учебно-методическим объединением по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПФ.Ф.02 — педагогика). М., 2003 (2-е переработанное и дополненное издание — 2010 г.).

⁵ См., например: Джурицкий А. Н. История педагогики и образования. М., 2011, 2013; Джурицкий А. Н. История педагогики. М., 2013; История педагогики и образования / Под ред. З. И. Васильевой. М., 2011, 2013; История педагогики и образования / Под ред. А. И. Пискунова. М., 2013; Попов В. А. История педагогики и образования. М., 2013 и др.

7. Корнетов, Г. Б. История педагогики : Учебно-методический комплекс для студентов психолого-педагогических специальностей / Г. Б. Корнетов // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. — М. : Изд-во УРАО, 2001. — Вып. 1–8. — 320 с.

8. Корнетов, Г. Б. Парадигмально-педагогические типологии в теории и истории образования / Г. Б. Корнетов // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики. — М. : Изд-во УРАО, 2001. — 220 с.

9. Корнетов, Г. Б. Парадигмальный подход в истории педагогики: итоги и тенденции / Г. Б. Корнетов // Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса. — М. : ИТИП РАО, 2005. — С. 7–76.

10. Корнетов, Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43–49.

11. Корнетов, Г. Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 1999. — № 1–2. — С. 61–69.

12. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Сибирь. Философия. Образование. — 1999. — № 3. — С. 13–22.

13. Корнетов, Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода : Дис. в форме научного доклада ... д-ра пед. наук / Г. Б. Корнетов. — М., 1994. — 64 с.

14. Корнетов, Г. Б. Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования / Г. Б. Корнетов // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 1. История образования и педагогики. — М. : Изд-во УРАО, 2001. — 250 с.

15. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса : монография / Г. Б. Корнетов. — М. : ИТТТ и МИО РАО, 1994. — 265 с.;

16. Корнетов, Г. Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. — М. : Изд. УРАО, 2002. — 296 с.

17. Корнетов, Г. Б. Западная педагогика XVII — XVIII вв. : Учебное пособие к курсу «История педагогики и педагогической мысли» (Ун-т Рос. акад. образования) / Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 124 с.

18. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во Ун-т РАО, 2001. — 124 с.

19. Лушников, А. М. История педагогики : [Учеб. пособие для пед. вузов] / А. М. Лушников. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1995. — 367 с.

20. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сб. документов и материалов. — М., 1984. — 120 с.

21. Пряникова В. Г. История образования и педагогической мысли : учебник-справочник / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. — М. : Наша школа, 1995. — 96 с.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

М. И. Демков

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 50-60-Х ГОДОВ XIX ВѢКА*

Изучая русскую педагогическую литературу во всей подробности, въ ея разнообразныхъ проявленіяхъ, нельзя не признать, что, начиная съ 50-хъ годовъ, она растетъ не только количественно, но улучшается и качественно. Объ этомъ свидѣлствуетъ цѣлый рядъ книгъ и брошюръ. Рассмотримъ нѣкоторые изъ нихъ.

20. *Иванъ Гасфельдъ. Опытъ о преподаваніи.* С.-Пб. 1851. Стр. 62. Впереди книги приложенъ англійскій текстъ „An essay on teaching, by John P. Hasfeld“.

По словамъ Гасфельда, „обученіе можно привести къ гораздо простѣйшей формѣ, противъ той, въ которой его представляли себѣ въ теченіе многихъ вѣковъ, и можно открыть систему преподаванія, неизмѣнимо основанную на законахъ природы“ (стр. 5).

Наблюдая за развитіемъ дѣтей, говоритъ авторъ, „внимательный наблюдатель откроетъ, что духъ и тѣло дитяти развиваются въ одномъ и томъ же отношеніи, что они движутся параллельно и удерживаются въ самомъ точномъ равновѣсіи“ (стр. 12). „Съ должнымъ вниманіемъ слѣдя за порядкомъ, въ которомъ дѣти научаются своему первому языку, всякій легко увидитъ, что они начинаютъ употребленіемъ существительныхъ, означающихъ предметы, ими воспріятыя, а въ глазахъ матери дитя уже очень краснорѣчиво, когда употребляетъ только эти слова“ (стр. 13). „Пусть дѣти остаются дѣтьми; заботьтесь объ ихъ тѣлесномъ здоровьѣ, давайте имъ здоровую пищу;

* *Продолженіе.* См. сентябрьскую книжку *Извѣстій по народному образованію*, за 1911 годъ.

пускайте ихъ бѣгать и играть съ другими дѣтьми; берите ихъ домой лишь тогда, какъ они достаточно устали, когда уже можно рассчитывать, что сонъ ихъ будетъ здоровъ и покоенъ. Я уже слышу восклицанія моихъ читателей: когда же дѣтямъ учиться? Мой отвѣтъ: „они уже учатся“ только не тѣмъ способомъ, который вы обыкновенно называете ученіемъ. Они дѣлаютъ успѣхи быстро, чѣмъ вы предполагаете; но ихъ, вообще говоря, не замѣчаютъ, потому что и тѣлесныя и умственныя силы ребенка находятся въ совершенномъ равновѣсіи“ (стр. 17).

„Чрезвычайно часто первыя впечатлѣнія, которыя испытываетъ ребенокъ, ведутъ къ послѣдствіямъ необыкновенно вреднымъ для всего воспитанія“. „Средства, употребляемыя для возбужденія вниманія ученика, не всегда бываютъ самыя лучшія, и въ такомъ случаѣ они нерѣдко ведутъ къ слѣдствіямъ, для избѣжанія которыхъ слѣдовало бы напрягать всѣ свои силы. Самая форма обученія непріятно поражаетъ, и слишкомъ много требуетъ вниманія къ скучнымъ урокамъ. Но самая важная ошибка состоитъ въ томъ, что ребенка занимаютъ изученіемъ самыхъ бесполезныхъ вещей, между тѣмъ какъ предметы великой важности оставляютъ безъ всякаго вниманія. Родители очень часто полагаютъ, что нѣтъ необходимости въ самомъ началѣ приглашать хорошаго учителя, и полагаютъ всему дурное основаніе“ (стр. 19).

„Первое условіе, необходимое для преподаванія, состоитъ въ слѣдующемъ: учитель долженъ владѣть полезными знаніями и быть въ состояніи передавать другимъ то, что онъ знаетъ самъ. Первое дѣйствіе въ самомъ обученіи должно возбудить вниманіе и быть выносимымъ для маленькихъ слушателей безъ всякаго съ ихъ стороны мученія. Этой цѣли мы можемъ достигнуть лишь тогда, когда заботимся о томъ, чтобы ученіе было пріятно для учениковъ, когда мы даемъ отдыхъ ихъ вниманію прежде, чѣмъ оно начинаетъ ослабѣвать; съ того мгновенія, какъ истощилось все вниманіе ученика, всѣ усилія учителя безуспѣшны“ (стр. 23).

„Дитя должно научиться образовывать и совокуплять мысли; для этого учитель долженъ владѣть искусствомъ изъяснять все самымъ простымъ образомъ“. „При обученіи постоянно должно оглядываться назадъ; нѣсколько, хотя очень мало, должно каждый день прибавлять къ прежнему знанію; и ни одна частица его не должна быть потеряна“ (стр. 29).

„Слышу восклицаніе читателей: „чему же должны учиться дѣти?“

Отвѣтъ не труденъ. Прежде всего языку страны, въ которой они рождены и воспитаны, языку, на которомъ говорили у ихъ колыбели, на которомъ пѣвцы воспѣли дѣянія ихъ предковъ; этотъ языкъ, а не другой, долженъ быть основаніемъ всѣхъ нашихъ познаній; на немъ сообщены были намъ первыя наставленія въ нашей молодости; помощью его сдѣланы были первыя впечатлѣнія на младенческую душу“. „На этомъ языкѣ мы молимся, на немъ написаны наши законы. На этомъ языкѣ насъ учатъ любить наше отечество, которое, по справедливости, должно быть средоточіемъ всѣхъ нашихъ помысловъ“ (стр. 32).

„Помощью перваго языка, который узнаемъ, должны мы научиться отвлекать, сравнивать, совокуплять, анализировать и мыслить; пріобрѣтши извѣстную ловкость въ этихъ умственныхъ дѣйствіяхъ, мы сравнительно гораздо легче научимся чужимъ языкамъ“ (стр. 36).

„Двадцать уроковъ достаточно, чтобы быть въ состояніи читать легчайшую часть литературы каждаго новаго языка; въ началѣ, конечно, нужно прибѣгать къ помощи словаря, но чѣмъ прилежнѣе мы его употребляемъ, тѣмъ скорѣе онъ сдѣлается ненужнымъ“ (стр. 53).

„Величайшее искусство при преподаваніи состоитъ въ томъ, чтобы превратить это дѣло въ почти незамѣтно увеличивающуюся прогрессію, чтобы въ началѣ прикрыть всѣ трудности, могущія съ перваго взгляда лишить бодрости многихъ учениковъ, и потомъ лишь мало по малу раскрывать его, чтобы не испугать ихъ внезапнымъ появленіемъ“.

„Какой угодно языкъ, какую угодно науку можно привести къ ея простѣйшимъ элементамъ—и съ нихъ должно начинать ея преподаваніе“. „Нужно всѣми силами стараться о томъ, чтобы метода обученія совершенно точно совпала съ ходомъ развитія, наблюдаемымъ нами въ природѣ; добросовѣстные старанія учителя непременно увѣнчаются успѣхомъ“ (стр. 61).

21. *С. Швейревъ, проф. Вступленіе въ педагогію. С.-Пб. 1852. Стр. 34.*

Авторъ считаетъ, что къ числу наукъ, которыя образовались въ послѣдней четверти прошедшаго столѣтія (XVIII в.), принадлежитъ наука о воспитаніи или педагогія.

„Вопросъ о томъ, какъ создать русское воспитаніе, сталъ у насъ вопросомъ наиболѣе живымъ и всеобщимъ. Созданіе русскихъ воспитателей: вотъ настоящая потребность нашего отечества!“ (стр. 2).

„Мы понимаемъ высокое назначеніе науки (педагогіи). Ея дѣло—опредѣлить русскимъ великую задачу русскаго воспитанія: ея дѣло—

собрать всѣ результаты, добытыя жизнью и опытомъ древнихъ и новыхъ народовъ,—разнообразныя ученія мыслителей о воспитаніи,—подвергнуть ихъ критической оцѣнкѣ представить выводы въ полной системѣ. Ея дѣло, наконецъ, выработать русскій образъ мыслей о воспитаніи, который приходился бы къ нашей почвѣ, истекалъ бы изъ сознанія русской жизни“.

„Подъ именемъ воспитанія разумѣю возможно полное развитіе и совершенствованіе всѣхъ тѣлесныхъ, душевныхъ и духовныхъ способностей человѣка, отъ Бога ему данныхъ, совершаемое подъ руководствомъ старшихъ и опытѣйшихъ“. „Недовольно, чтобы способности были развиты: необходимо, чтобы онѣ были усовершенствованы. Совершенствуются же онѣ надлежащимъ направленіемъ всего человѣка къ совершенству и взаимнымъ благотворнымъ другъ на друга дѣйствіемъ“ (стр. 5).

„Воспитаніе есть предметъ нашей науки педагогіи. Сдѣлать чертежъ этого великаго приготовленія къ самодѣтельной жизни человѣка, указать на лучшіе способы, какими можетъ быть изготовленъ вѣрный компасъ на все бурное море жизни,—вотъ главная задача педагогіи“ (стр. 7).

„Ученіе есть вѣнецъ воспитанія. Съ сердца собственно начинается воспитаніе и кончается головою—ученіемъ“. „Ученіе въ дѣлѣ воспитанія такъ важно и составляетъ такую особенную и обширную часть, что педагоги сочли необходимымъ раздѣлить науку на двѣ части: на педагогію въ собственномъ смыслѣ, или науку воспитанія, и на науку ученія, которую иные называли дидактикою, другіе методикою, третьи, безъ спеціальнаго названія, посвятили ей особенную часть. Правда, что въ первой половинѣ періода жизни, посвящаемаго воспитанію, воспитаніе господствуетъ надъ ученіемъ, во второй—ученіе надъ воспитаніемъ; но несмотря на то, ученіе отъ воспитанія и воспитаніе отъ ученія въ строгомъ смыслѣ отдѣлить нельзя. Для меня особенную цѣну правды имѣютъ слова Гербарта, который сказалъ: „Я не могу составить себѣ понятіе о воспитаніи безъ ученія, точно такъ, какъ я не признаю такого ученія, которое не воспитываетъ. Въ самомъ дѣлѣ, воспитаніе безъ ученія не было бы разумно; ученіе, наполняющее только голову знаніями, но не воспитывающее человѣка, было бы не плодотворно“ (стр. 8).

„Совершенствованіе человѣка есть собственно цѣль воспитанія. Но какъ различны понятія о совершенствованіи, столь же различно понятіе и о задачѣ воспитанія, если взять воспитаніе, примѣненное къ

разнымъ мѣстностямъ и потребностямъ. Аѳины воспитывали въ чловѣкѣ преимущественно художника, Спарта воина, Римъ гражданина. Только христіанство въ собственномъ смыслѣ дошло до надлежащаго понятія о задачѣ воспитанія: ибо надъ всѣми частными задачами утвердило одну общую, именно воспитаніе чловѣка“ (стр. 13).

22. *Совершенный чловѣкъ*. Наставленіе къ воспитанію дѣтей. Сочиненіе Константина Костанжогло. Москва 1858. Стр. 65.

Авторъ говоритъ, что онъ пишетъ свою брошюру для торговаго класса людей, заботясь о воспитаніи купеческихъ дѣтей. По его словамъ, ребенокъ до пяти лѣтъ долженъ пользоваться всѣмъ вниманіемъ и любовью окружающихъ. „Пусть въ его юное сердце падутъ сѣмена любви, добра и всего прекраснаго—эти сѣмена произведутъ корни и самое дерево, достойное совершеннаго чловѣка. Одно опасно, что эти добрыя сѣмена нѣжны, требуютъ значительнаго присмотра и осторожности, ибо они въ поздней юности легко могутъ заглохнуть безъ вѣдома наставника. Когда ребенокъ достигнетъ пятилѣтняго возраста, тогда необходимо переменить обращеніе съ нимъ; любовь и нѣжность, оказываемыя прежде, теперь должны быть скрыты, и ихъ слѣдуетъ проявить только тогда, когда онъ ведетъ себя пристойно“ (стр. 21). „Но всего болѣе должно опасаться баловства; любовь родительская должна быть сдерживаема; ни одна шалость не должна прощаться, и лучшее наказаніе — ставить ребенка на колѣни на молитву и сажать на хлѣбъ и воду“.

„Чистоплотность въ маленькихъ дѣтяхъ необходима; этого достигнуть можно такимъ образомъ: должно имѣть какой-нибудь сосудъ съ водой, чтобы ребенокъ полоскалъ въ немъ руки. Конечно, хлопотъ довольно, тѣмъ болѣе, что у всѣхъ дѣтей есть привычка брызгать водой и мочить полъ; но польза та, что у нихъ постоянно будутъ чисты руки и лицо; а отъ шалостей, могущихъ быть при томъ, ихъ можно отучить съ развитіемъ понятій. Строго слѣдуетъ запретить нянькамъ рассказывать дѣтямъ сказки. Отъ нихъ нѣтъ прока: онѣ только преждевременно раздражаютъ воображеніе ребенка“ (стр. 23). „Когда минетъ ребенку восемь лѣтъ, его должно посадить за ученіе. Разныя руководства: азбуки, самоучители никуда не годятся, потому что одинъ видъ книги возбуждаетъ въ немъ отвращеніе. Самое лучшее руководство — азбучныя карты съ картинками. Ребенокъ, запоминая очертаніе литеры, вмѣстѣ съ тѣмъ знакомится съ предметомъ, который изображенъ на картѣ. Въ арифметикѣ, при изученіи чиселъ и первыхъ четырехъ правилъ лучше употреблять лаковые предметы,

какъ-то: орѣхи, яблоки, для большей наглядности и для заохочиванія ребенка“ (стр. 23).

„Главная польза учебнаго заведенія состоитъ въ томъ, что ребенокъ воспитывается подъ надзоромъ постороннихъ людей, которые не шалить его въ случаѣ шалостей. Учебное заведеніе, состоя изъ большого собранія дѣтей, есть какъ будто отдѣльное общество со всѣми его добрыми качествами и пороками“ (стр. 25).

„Шалости—неминуемые спутники дѣтскаго возраста; а неминуемое слѣдствіе шалостей—наказанія. Роды наказаній имѣютъ огромное вліяніе на развитіе умственныхъ и нравственныхъ способностей ребенка, а потому въ выборѣ ихъ необходимы самая тонкая обдуманность и осторожность. Наказанія должны соответствовать проступку: за малую шалость—выговоръ, за болѣе значительную—болѣе чувствительная штрафовка. Въ выговорахъ и замѣчаніяхъ должно остерегаться оскорбительныхъ названій и прозвищъ“ (стр. 27). „Лучшее исправительное средство—карцеръ. Въ случаѣ большой шалости, сажать виновнаго въ карцеръ и давать хлѣбъ съ водой. Заключенный на первыхъ порахъ, очутившись совершенно одинъ, вдали отъ товарищей, почувствуетъ необыкновенную тоску и озлобленіе, но послѣднее чувство скоро пройдетъ, и онъ на досугъ обдумаетъ свою вину. Раскаяніе непременно придетъ въ скоромъ времени. Это наказаніе болѣе дѣйствительно уже потому, что не такъ позорно; а вмѣстѣ съ тѣмъ мучительно. Когда срокъ заключенія кончится, наставникъ долженъ винovati убѣдительно и ласково показать всю необдуманность его шалости и истекающей изъ нея вредъ въ его будущности“ (стр. 30).

„Не мѣшаетъ ребенку въ награду прилежанія давать небольшія деньги, съ тѣмъ, чтобы онъ отдавалъ отчетъ въ употребленіи ихъ. Это довольно важная статья въ воспитаніи купеческихъ дѣтей: вся будущность ихъ основана на деньгахъ. Необходимо обращеніе чувствъ ребенка на церковь и добрыя дѣла: польза того и другого должна быть показана не на словахъ, а на дѣлѣ“ (стр. 33).

„Всѣ науки, непригодныя торговой части, должны проходиться поверхностно, впрочемъ съ остановкою на мѣстахъ, имѣющихъ большой свѣтъ на всѣ части данной науки или могущихъ вызвать размышленія ученика“ (стр. 35).

„Лучшій методъ преподаванія наукъ состоитъ въ разсказахъ учителя и въ повтореніяхъ разсказаннаго, дѣлаемыхъ ученикомъ. Послѣ класса (ученикъ) что слышалъ и повторялъ самъ, долженъ записать въ тетрадку, справляясь съ данными руководствами; такимъ образомъ

трудъ приготовленія урока значительно облегчается. При повтореніяхъ пройденнаго я считаю конспекты лучшимъ средствомъ, въ нихъ выписаны всѣ главныя мысли, на которыхъ должно остановиться вниманіе ученика, и изъ которыхъ онъ выводитъ всѣ правила науки. При чтеніи урока, учителю необходимо терпѣніе, необходимо повтореніе одного и того же до тѣхъ поръ, пока ученики съ сознаніемъ запомнятъ все слышанное“ (стр. 37).

Чтобы успѣть въ исправленіи въ дѣтяхъ дурныхъ наклонностей, „много наглядки и опыта надо родителю и наставнику; оно требуетъ совершеннаго изученія ребенка: всякая нить его поступковъ, всякій шагъ должны быть для нихъ предметами глубочайшаго вниманія“ (стр. 41). Воспитаніе должно стремиться приготовить добраго человѣка. „Дай Богъ всякому, заключаетъ авторъ, заслужить названіе добрый человѣкъ“, это лучшая награда въ жизни (стр. 54).

23. *Письма о воспитаніи въ Англии д-ра Визе* ¹⁾. С.-Пб. 1858. Стр. 23.

„Не ожидай отъ меня, начинается свои письма авторъ, ни статистическаго отчета касательно вообще состоянія англійскихъ школъ, ни въ частности описанія англійскаго воспитанія: для этого надлежало бы долго жить въ Англии. Цѣль моя была—изучить только тѣ главныя начала воспитанія, которымъ слѣдуютъ здѣсь въ высшихъ общественныхъ школахъ, соотвѣтствующихъ нашимъ гимназіямъ, и въ подготовительныхъ, первоначальныхъ разсадникахъ воспитанія, которые мы можемъ сравнить съ преддверіемъ къ школамъ“ (стр. 1).

„Думаю, нѣтъ ни одной земли, гдѣ бы такъ пріятно, благовидно располагались школы, какъ въ Англии. Нигдѣ нѣтъ такихъ школьныхъ заведеній, которыя имѣли бы такую почтенную наружность, помѣщались бы въ такой пріятной тиши и съ такими цѣлесообразеніями, какъ въ Англии“. Радуетъ д-ра Визе и учащееся англійское юношество, „всѣ эти мальчики и молодые люди, отъ двѣнадцати до двадцати лѣтъ, въ наружности своей и въ пріемахъ своихъ показываютъ нѣчто аристократическое, въ лучшемъ смыслѣ этого слова!“...

Что же всего пріятнѣе меня изумило,—это ихъ прямое, открытое, свободное обращеніе, какая-то откровенность и твердость. Во всякомъ случаѣ вѣрно то, что англійскіе молодые люди раньше нашихъ ²⁾ приходятъ въ чувство самосознанія, а это есть естественное огражде-

¹⁾ Очевидно, переводъ съ нѣмецкаго книги: Dr. Wiese, Deutsche Briefe über die englische Erziehung. Berlin 1855.

²⁾ Разумѣются нѣмцы.

ніе отъ всякаго рода низости. Отъ того-то съ разныхъ сторонъ меня увѣряли, и по разнымъ причинамъ я увѣренъ, что ложь между ними есть нѣчто рѣдкое. Они знаютъ, что больше всего отъ нихъ требуютъ и ожидаютъ правды, даже вѣрятъ имъ на-слово; и потому-то съ своей стороны считаютъ низкимъ для себя солгать. Къ тому еще, въ здѣшнихъ молодыхъ людяхъ такъ живо чувство законности, что, въ случаѣ преступленія, они неуклонно принимаютъ положенное за то наказаніе и нерѣдко прямо требуютъ его“ (стр. 7).

„Въ Англіи рѣшительно утверждаютъ, что пріобрѣтеніе познаній въ дѣлѣ воспитанія составляетъ второстепенную задачу, потому, будто, что для пріобрѣтенія ихъ еще довольно будетъ случаевъ въ жизни; но чтобы молодой человѣкъ самъ по себѣ умѣлъ пользоваться этими случаями, для того должно заранѣе поставить первой задачей, при его воспитаніи, образованіе характера, такъ какъ опущеніи въ семъ отношеніи ничѣмъ нельзя будетъ восполнить въ послѣдствіи“ (стр. 19). И такъ, англійская педагогика имѣетъ прежде всего въ виду дать надлежащее направленіе волѣ молодыхъ людей (стр. 25). „Свѣдѣнія англійскаго школьника обнимаютъ болѣе тѣсный кругъ, нежели у насъ; зато онъ движется въ немъ обыкновенно съ большою самоувѣренностью; его Wissen ограничениѣ; за то оно вездѣ, во всемъ стоитъ на степени Können“ (стр. 24). Для англичанъ „величайшая мудрость состоятъ въ сочетаніи знанія и дѣянія“ (стр. 28).

Главное дѣло англійскаго учителя состоятъ не столько въ живомъ и оживляющемъ обмѣнѣ мыслей между воспитанникомъ и наставникомъ, сколько въ томъ, чтобы изъ извѣстной книги спрашивать заданное и вновь задавать (стр. 24).

Методу англійской школы авторъ называетъ механическою. „Они (англичане) ищутъ совершенно опредѣленныхъ результатовъ; все дѣло ученія состоятъ у нихъ въ вопросахъ и отвѣтахъ. Отъ того-то у нихъ больше учатъ на память, нежели у насъ, и больше бываетъ репетицій, чѣмъ у насъ“. „Вообще говоря, при воспитаніи въ Англіи имѣютъ въ виду гораздо больше, чѣмъ у насъ, все простое, фактическое, индивидуальное“ (стр. 51).

24. *Основные законы воспитанія*. Вкратцѣ изложилъ для семейства и школы Н. А. Миллеръ-Красовскій. Первый выпускъ. С.-Пб. 1859. Стр. 71.

Каждый древній, историческій народъ, говоритъ авторъ, въ стремленіи къ своей особенной задачѣ задавалъ и особенную задачу воспитанія, усваивалъ свою особенную, извѣстную волю и выражалъ ее

домашнимъ и гражданскимъ бытомъ. Такъ и грека и римлянина воля выражалась въ *ἡ ἀρετή* и *virtus*, т. е. въ храбрости, заключавшей въ себѣ также другія понятія о добродѣтели, какъ, напримѣръ, воинская и гражданская доблесть, любовь къ отечеству.

„Христіанская вѣра, опредѣливъ для всѣхъ одинаковую, главную цѣль, расширила человѣческія понятія о Богѣ, о любви, о истинѣ. Поэтому всѣ новѣйшіе христіанскіе народы, какъ бы ихъ теоріи воспитанія ни различествовали, согласны въ существенномъ: именно, что наука педагогій строится на двухъ началахъ,—на любви и на истинѣ. Отъ мѣры, отъ полноты, отъ меньшаго или болѣе точнаго пониманія сказанныхъ началъ преимущественно зависѣло благо какъ единичнаго человѣка, такъ равно и цѣлаго народа. Посвящая это краткое руководство друзьямъ юношества, мы считаемъ нужнымъ предварить читателя, что почти нашу исключительную цѣлю здѣсь одно развитіе воли, т. е. характера человѣка. Эта часть воспитанія самая трудная и главнѣйшая, ибо блестящія способности, многостороннія свѣдѣнія не могутъ имѣть значенія для человѣка, если его сердце не окрѣпло, если его воля,—пружина души, слаба“.

Въ отдѣлѣ „Общія истины“ сказано: „Воспитаніе по цѣли и по содержанію можетъ служить зеркаломъ исторіи каждаго народа. Нѣмцы, напр., воспитывали человѣка, развивая его индивидуальныя силы, не для государства, а для всего человѣчества. Такое слишкомъ отвлеченное стремленіе теперь оказывается непрактическимъ, какъ въ единичномъ человѣкѣ, такъ и въ цѣлой Германіи, гдѣ, при всѣхъ ея достоинствахъ, не достаетъ единства и сосредоточенности силъ. Совсѣмъ другое мы видимъ въ Россіи: богатая исторія русскаго народа постоянно развивалась изъ двухъ началъ, краснорѣчиво и сильно выражавшихся въ минуты отечественной невзгоды. Это именно нашъ отличительный народный девизъ „За Вѣру и за Царя“. Отсюда мы должны и опредѣлить идею нашего воспитанія: она заключается въ развитіи природныхъ индивидуальныхъ силъ русскаго человѣка для примѣненія ихъ къ русскому общественному благу и пользѣ“ (стр. 6).

Въ отдѣлѣ „Повиновеніе“ авторъ говоритъ: „Повиновеніе, это золотое слово для семействъ и школы, не всегда вѣрно понимается. Было даже время, когда въ Германіи, классической странѣ педагогій, громко и много твердили учащимся про ихъ права. Не мудрено послѣ этого, что тамошняя молодежь подъ такимъ филантропизмомъ доходила до изнеможенія и до изнѣженности, ратуя больше о правахъ, нежели о своихъ обязанностяхъ. Но если же воспитатель дол-

женъ довести питомца—будущаго гражданина—до сознанія, что права человѣка преимущественно измѣряются исполненіемъ гражданскихъ обязанностей; и если всякая гражданская обязанность есть ничто иное, какъ безусловное подчиненіе нашей индивидуальной воли правительству и отечественнымъ законамъ, то, само собою разумѣется, послушаніе, требуемое воспитателемъ отъ питомца, будетъ основою и гражданского послушанія. Самоограниченіе и самоотверженіе главнѣйшіе дѣйствители въ воспитаніи: они вырабатываютъ въ молодой душѣ способность подчиняться общенароднымъ цѣлямъ“ (стр. 8).

Указавъ на повиновеніе, какъ на первую воспитаническую добродѣтель,—начало всякой человѣческой мудрости, намъ слѣдуетъ здѣсь предложить вопросъ: „когда воспитанникъ освобождается отъ повиновенія, гдѣ и чѣмъ обозначены предѣлы его воспитанія?“ Мы полагаемъ, что повиновеніе чужой волѣ, съ нѣкоторыми исключениями, оканчивается положеніемъ закономъ, совершеннолѣтіемъ; воспитаніе же продолжается всю жизнь, по смыслу русской пословицы: „вѣкъ живи, вѣкъ учись“. Далѣе авторъ даетъ рядъ положеній: „Воспитывайте дѣтей такъ разумно, чтобы они сами потомъ могли имѣть надежную опору въ своей вѣрѣ, для дальнѣйшаго самовоспитанія“ (стр. 11). „Разумное воспитаніе соображается съ индивидуальностью воспитанника, основывается на любви и потому не признаетъ произвола въ требуемомъ отъ воспитанника повиновеніи“. „Ясное, основательное ученіе и преподаваніе основательно вселяютъ истину въ молодую душу, служатъ дѣйствителями для свободно развивающейся молодой воли. Мы нигдѣ не видимъ застоя, ни въ физической, ни въ духовной природѣ; если воспитаніе упустило основать волю во время, такъ плевелы ужъ непременно выростутъ на празднои, молодой почвѣ“ (стр. 15). „Воспитательская любовь оказывается тамъ дѣйствительною, гдѣ она умѣла привязать нравственными узами молодого человѣка къ родителямъ. Отцовскій домъ долженъ наложить на насъ свою неизгладимую печать, сдѣлаться нашею стихіею, такъ чтобы и семейный, нравственный типъ постоянно отражался на человѣкѣ. Патріотизмъ молодежи есть вѣрнѣйшее ручательство и ихъ дѣтской любви къ родителямъ потому, что онъ не допускаетъ и эгоизма, врага любви“. „Разумная любовь родителей состоитъ ни въ боязливой заботливости, ни въ безпечномъ довѣріи; она отыскиваетъ предѣловъ въ физической и нравственной опасности и въ нихъ предоставляетъ дѣтямъ волю, для свободнаго развитія воли“ (стр. 23—24).

„Кто станетъ оспаривать истину, что всѣ наши дѣйствія и поступки

е столько условливаются свѣдѣніями, сколько нашими убѣжденіями. Нельзя также отвергать и то, что поступки человѣка вытекаютъ изъ привычныхъ воспитаніемъ обычаевъ, изъ привычнаго направленія, короче говоря, изъ всего нашего внутренняго міра, которымъ править воля. На этомъ основаніи и воспитаніе непременно должно имѣть въ виду не одно сословіе и не одно будущее призваніе воспитанника; оно и позаботится, чтобы ученіе слилось съ воспитанникомъ, перешло какъ бы въ его кровь и такимъ образомъ выработало въ немъ его личный характеръ. Это достигается отчасти и примѣромъ, т. е. личнымъ вліаніемъ самого воспитателя на воспитанника“ (стр. 27—28).

Книжка Миллера-Красовскаго, какъ извѣстно, вскорѣ въ „Современникѣ“ 1859 г. вызвала цѣлую бурю негодованія со стороны Н. А. Добролюбова.

„Пусть благородные мечтатели, пишетъ онъ, познакомятся съ воззрѣніемъ и логикой г. Миллеръ-Красовскаго и увидятъ, до какихъ позорныхъ нелѣпостей могутъ у насъ доходить люди, съ успѣхомъ кончившіе курсъ въ университетѣ“. Добролюбовъ возмущался, что авторъ постоянно вооружался на нѣмцевъ, говоря, что они омрачены плелелами и филантропическими тенденціями, и вслѣдствіе этого толкуютъ учащимся про ихъ право.

„Сколько можно понять изъ неграмотнаго изложенія, авторъ хочетъ сказать, что человѣка нужно воспитывать единственно для государства. Иначе сказать—нужно подавлять въ немъ личную волю, съ малолѣтства заглушать сознаніе своихъ правъ и цѣлью всего воспитанія поставить дисциплину и субординацію“. „Даже родительской и дѣтской любви не оставляетъ мѣста въ воспитаніи, безъ дисциплины. Съ циничной грубостью и самымъ варварскимъ неуваженіемъ къ лучшимъ чувствамъ человѣческой природы г. Миллеръ-Красовскій говоритъ: „Мы не станемъ болѣе доказывать, что одна дисциплина прочитъ родителямъ дѣтскую любовь; смыслъ ея лучше всего выраженъ непреложною педагогическою истиною: „повинуясь, дѣти учатся любить“. Мало этого г. Миллеръ-Красовскій считаетъ вреднымъ даже то, когда дѣтямъ объясняютъ, почему они должны дѣлать то или другое. Не разсуждай, а исполняй! огромными буквами напечатано на стр. 33 его книги. Какъ видите, г. Миллеръ-Красовскій вовсе не хочетъ, чтобы дѣти слушались резонновъ. Нѣтъ, пусть ихъ слушаются чужихъ приказовъ, не смѣя и подумать о томъ, разумны или нѣтъ эти приказы. Повиновеніе, дисциплина—вотъ основа и цѣль воспитанія“.

Книжка Миллеръ-Красовскаго вовсе не такъ плоха, какъ хотѣлось ее представить Добролюбову; даже болѣе—въ ней есть и здравыя мысли, но она шла совершенно въ разрѣзъ съ либеральными теченіями конца 50-хъ годовъ, осмѣливалась даже говорить объ особыхъ задачахъ русскаго воспитанія—отсюда и рѣзкая критика. Правда, она носитъ слишкомъ громкое заглавіе и мало выполняетъ задачу дать понятіе объ „основныхъ законахъ воспитанія“, но въ тѣ времена вопросъ этотъ былъ слишкомъ труденъ даже для выдающихся педагоговъ, а Миллеръ-Красовскій только популяризаторъ, проводившій въ русское общество необходимость воспитанія воли и характера и популяризовавшій взгляды Визе.

25. *Прот. І. Базаровъ. О христіанскомъ воспитаніи.* Карлсруэ 1860. Стр. 71.

„Разсматривая ученныя системы педагогіи, говоритъ авторъ, мы найдемъ, что главная причина ихъ несовершенства состоитъ въ недостаткѣ начала христіанскаго. То, что дѣйствительно составляетъ для человѣка единое на потребу (Лук. X, 42), упущено изъ виду, и правило, предписанное самимъ Богомъ: ищите прежде царствія Божія и правды Его, и сіе все приложится вамъ (Матѣ. VI, 33), превращено на-оборотъ. Неудивительно, что при такомъ заблужденіи самыя благонамѣренныя усилія воспитанія оставались безуспѣшными. А между тѣмъ стоятъ только внимательно посмотрѣть на человѣка въ его естественномъ развитіи, чтобы понять, что одно только христіанское начало и приложимо къ его природѣ“ (стр. 2). „Въ мірѣ нравственномъ нѣтъ другой цѣли ни для жизни, ни для дѣятельности, какъ только Богъ. И потому мы напрасно стали бы искать въ себѣ или внѣ себя другой цѣли нашего бытія на землѣ, кромѣ той единой, которую мы обязаны принять за несомнѣнную, какъ христіане“. (стр. 3). „Намъ не должно забывать, что мы живемъ въ новомъ мірѣ. Ученіе Христово составляетъ для насъ теперь новый воздухъ, которымъ мы дышемъ, который окружаетъ насъ со всѣхъ сторонъ, который проникаетъ всѣ отношенія нашей жизни и часто, безъ яснаго сознанія о томъ съ нашей стороны, обнаруживаетъ свое благотѣльное вліяніе на наши мысли, чувствованія и дѣйствія. Мы сильно обманываемся, если думаемъ, что можемъ теперь философствовать независимо отъ христіанства. А потому и въ понятіяхъ нашихъ о воспитаніи мы не смѣемъ уклоняться отъ этой всеобъемлющей силы христіанства, подъ вліяніемъ котораго мы рождаемся, живемъ и умираемъ“. „Чему же учить насъ христіанство? Оно учить насъ въ

этомъ отношеніи тому, что наша естественная, удаленная отъ Бога жизнь есть смерть, и что если мы хотимъ жить истинно, то жизнь наша должна быть духовная (Іоан. III, 5), жизнь въ Богѣ, отъ Котораго одного мы можемъ получить наше истинное питаніе (Іоан. V 55). Оно прямо говоритъ намъ, что мы должны для сего отказаться отъ нашей плотской жизни и идти во слѣдъ нашего Спасителя (стр. 4).

„Цѣлая жизнь человѣка проходитъ въ непрестанномъ исканіи опытъ всѣхъ вѣковъ ясно доказываетъ, что ни одно изъ земныхъ наслажденій не только не удовлетворяетъ сердца человѣческаго, но еще болѣе увеличиваетъ напряженность его стремленій къ чему-то высшему, всегда недостижимому“ (стр. 7).

„Мы видимъ, что люди, предающіеся житейскимъ наслажденіямъ живутъ въ непрестанномъ безпокойствѣ, перебѣгая отъ одного наслажденія къ другому, мѣняя одно удовольствіе на другое—явный знакъ обманчивости подобныхъ наслажденій. А это и должно насъ увѣрить, что цѣль жизни не состоитъ во временномъ наслажденіи жизнью, тѣмъ менѣе въ скорбяхъ жизни, которыми обременена большая часть человѣчества. Посему станемъ искать назначенія человѣка за пределами временнаго бытія его. Тамъ, въ другой жизни, въ новомъ и скончаемомъ бытіи, ожидаетъ насъ нѣчто лучшее, болѣе постоянно вѣрное“ (стр. 9).

И такъ „воспитаніе должно быть для человѣка руководствомъ и жизни чрезъ временную земную въ вѣчную небесную. Главная задача воспитанія опредѣлить прежде всего, гдѣ лежитъ центръ жизни въ природѣ человѣческой, и что составляетъ главную пружину оно. Премудрый говоритъ: „Сыне, всяцѣмъ храненіемъ блюди твое сердце отъ сихъ бо исходища живота“ (Притч. IV, 23). И такъ сердце есть средоточіе жизни въ человѣкѣ; оно есть источникъ и его дѣятельности. Если самъ Спаситель говоритъ, что отъ сердца исходитъ помысленіе злое (Матѣ. XV, 19), то очевидно, что безъ воспитанія сердцаго человѣкъ никогда не можетъ стать на дорогу къ своему назначенію и всю жизнь будетъ блуждать по распутіямъ смерти. Сердце значитъ, есть корень всей нравственной жизни человѣка. Наши мысли и наши дѣйствія заимствуютъ свою силу только отъ участія сердца наше счастье или несчастье заключено въ нашемъ сердцѣ. Посему—дать доброе направленіе сердцу есть самая первая и главнѣйшая задача воспитанія“ (стр. 15).

Съ чего же слѣдуетъ начать наше воспитаніе? Начнемъ его такъ

какъ указываетъ намъ св. церковь самымъ ощутительнымъ образомъ при духовномъ рожденіи нашего воспитанника, и именно, примемъ его на руки отъ самой купели, или, по житейскому выраженію, „возьмемъ его въ свои руки“, а это значить: приобрѣтемъ его полное послушаніе къ намъ. Послушаніе должно быть началомъ воспитанія; безъ него невозможно никакое водительство (стр. 24). Имѣть въ рукахъ волю дитяти, конечно, главное дѣло въ воспитаніи. „Для приведенія воли въ движеніе нужно извѣстное побужденіе. Для успешнаго управленія волею дитяти, надобно прежде всего забрать въ руки эти побужденія, чтобы посредствомъ оныхъ управлять, какъ браздами, нашимъ питомцемъ. Мы не будемъ еще разъ объяснять здѣсь того, что самыя естественныя и самыя вѣрнѣйшія побужденія дѣятельности человѣка составляютъ тѣ же три христіанскія начала жизни—вѣра, любовь и надежда“ (стр. 26). „Другое, не менѣе сильное, средство къ управленію волею дитяти, составляетъ живой примѣръ. Это средство можетъ дѣйствовать въ свою очередь и на смыслъ, почему оно занимаетъ важное мѣсто при ученіи; но главнымъ образомъ, оно касается сердца, которое, какъ средоточіе жизни, составляетъ главную пружину въ дѣятельности воли. Примѣръ какъ въ области знанія, такъ и дѣятельности, даетъ жизнь дѣлу“ (стр. 27). Посему, кто хочетъ управлять совершенно волею дитяти, пусть подаетъ ему собою безукоризненный и живой примѣръ добра (стр. 28). „Дѣло христіанскаго воспитанія состоитъ не въ томъ, чтобы устранять виѣшнія формы общественной жизни, но чтобы приготовить для нихъ напередъ приличное содержаніе и тѣмъ заранѣе предварить пустоту оныхъ“ (стр. 43). На вопросъ: съ чего и какъ начать ученіе? авторъ отвѣчаетъ: „Конечно, азбука есть начало всякаго ученія, такъ же точно, какъ ариметика есть начало всякихъ исчисленій, какъ черченіе—начало многихъ высшихъ искусствъ. Всѣ эти начала для послѣдующихъ успѣховъ также необходимы, какъ познанье младенца необходимо предшествуетъ его ходьбѣ. Но какъ цѣль воспитателя не состоитъ только въ образованіи рукъ и ногъ къ дѣятельности, то и нельзя ограничиться однимъ техническимъ приготовленіемъ къ будущей дѣятельности его. Значить, ученіе наше должно начаться съ того единаго, что собственно служить человѣку на потребу (Лук. X, 42)“. Воспитать вѣру, возжечь любовь, возбудить надежду въ юной душѣ—вотъ главное о чемъ должны мы заботиться.

26. *Совѣты о воспитаніи дѣтей*. Сочиненіе А. С. Наумовой. С.-Пб. 1861. Стр. 32.

Г-жа Наумова желаетъ въ самомъ началѣ положить краеугольный камень православнаго воспитанія, заключающагося въ ученіи Христа Спасителя. „И кто болѣе—какъ женщина воспитательница, должна быть проникнута ученіемъ Святаго Евангелія, даровавшаго ей свободу и возвысившаго почтенное званіе жены и матери“ (стр. 6). „Начало воспитанія отъ колыбели“. „Мать, вѣрный другъ, отъ колыбели и до гроба, сбережетъ сонъ ребенка и утѣшитъ его горе! Всѣ могутъ насъ разлюбить и позабыть, но сердце матери насъ не забудетъ. Счастлива та изъ нихъ, которой здоровое сложеніе позволить исполнить первую обязанность матери—кормилицы. Она не узнаетъ муки завидовать ласкѣ ей принадлежащей, она не будетъ, скрѣпя сердце, терпѣть капризы наемной кормилицы. Дитя вполнѣ вознаградить ея безсонныя ночи, любовью нѣжной, постоянной заботой успокоить ее въ продолженіе жизни, и особенно въ преклонныхъ лѣтахъ, когда любовь дѣтей нашихъ остается намъ единственнымъ утѣшеніемъ на свѣтѣ“ (стр. 9).

„Съ первымъ лепетомъ, научите сына вашего молиться утромъ и вечеромъ—позже онъ полюбитъ эту тайную бесѣду съ Создателемъ Отцемъ. Эта бесѣда будетъ основаніемъ его благочестиваго чувства, которое болѣе и болѣе съ лѣтами возраста будетъ созрѣвать и развиваться“ (стр. 10). „Научите своихъ дѣтей съ благоговѣніемъ и любовью произносить имя Господа Нашего Иисуса Христа и при всякомъ случаѣ напоминайте имъ, какъ Онъ любилъ дѣтей, и какъ любезны Ему дѣти—кроткія, послушныя и благонравныя“ (стр. 11).

„Привычка добрая повѣрять всѣ дѣла свои и помысленія охраняетъ чистоту совѣсти и сердце отъ всякаго зла. Не забудьте сообщить ее дѣтямъ вашимъ вмѣстѣ съ правиломъ вѣры: всѣмъ прощать, тогда и Богъ проститъ имъ грѣхи и прегрѣшенія, по обѣщанію Спасителя: „Какъ вы прощаете, такъ и вамъ отпустится“. Силу воли и добра они найдутъ въ силѣ нравственнаго убѣжденія и помощь Божія не оставитъ ихъ никогда“. „Послушаніе, смиреніе, чистота, воздержаніе, терпѣніе, любовь и милосердіе—эти великія христіанскія добродѣтели, какъ добрыя привычки, легко усваиваются въ молодыхъ лѣтахъ. Также и общественныя добродѣтели не менѣе заслуживаютъ вниманіе наше. Онѣ составляютъ характеръ образованнаго человѣка. Уступчивость, справедливость, скромность, опрятность, дѣятельность

и бережливость легко сообщаются чрезъ примѣры практической жизни и становятся второй природой, не измѣняемой ни причудами большаго свѣта, ни гоненіемъ отъ людей, ни обстоятельствами, ни горемъ, ни счастьемъ, ни бѣдностью, ни богатствами, ни славой, ни униженіемъ. Такихъ сыновъ отечества приготовляйте для Россіи“ (стр. 12). Постарайтесь заблаговременно приготовить его къ опыту необходимости: „умѣть владѣть собою“, „и если желаете сыну вашему искренно счастья: научите его быть добрымъ сыномъ, добрымъ мужемъ, добрымъ отцемъ, и гражданиномъ неусыпно дѣятельнымъ ко благу общества“ (стр. 15). Нашъ удѣлъ—наше высокое призваніе воспитывать женъ, матерей и гражданокъ (стр. 21).

„Лучшее наслѣдіе, которымъ родители обязаны наградить своихъ дѣтей, есть и будетъ одно—правильное православное воспитаніе. Воспитаніе выше и драгоценнѣе богатства. Золото скоро можно разсыпать, особенно человѣку не приготовленному цѣнить трудъ и время. Кому досталось все легко, кто не умѣетъ приобрѣтать, тотъ и цѣнить ничего не умѣетъ“ (стр. 18 и 19).

„Мирная пристань въ жизни есть полезный трудъ и занятія, удовлетворяющія требованіямъ ума и сердца. Къ такимъ занятіямъ нужно приготовить дѣтей съ молодыхъ лѣтъ. Необходимо внушать юношамъ, что всякій полезный трудъ въполнѣ вознаграждаетъ усилія дѣятельности и доставляетъ человѣку свободу дѣйствительной жизни, поддерживаетъ и развиваетъ здоровье, если производитель не утомляетъ силъ чрезмѣрнымъ трудомъ. При томъ еще и то убѣжденіе ему необходимо приобрѣсти, что всякій трудъ, всякое полезное занятіе и званіе можетъ быть облагорожено личностью человѣка, исполняющаго свое дѣло честно и добросовѣстно“ (стр. 24).

„Въ свободные часы отдохновенія отъ учебныхъ классовъ онъ (воспитанникъ) непремѣнно будетъ изучать какое-нибудь ремесло. Занятіе это полезно для здоровья и развитія физическихъ силъ: столярное, слесарное, токарное, къ чему болѣе будетъ имѣть охоты. Каждое изъ нихъ, въ случаѣ нужды, доставитъ ему насущный хлѣбъ и болѣе. Богатые иногда умираютъ нищими, потому что не были приучены къ полезному труду и лѣнились учиться, надѣясь на свое богатство. Юноша обученный ремеслу и дѣвица—рукодѣлю, не подвергаются такому бѣдствію, ни въ какомъ случаѣ. Наконецъ, если бы кто изъ дѣтей вапихъ по неспособности къ наукамъ или по любви къ простотѣ сельской жизни, пожелалъ бы сдѣлаться фермеромъ... не пренятствуйте и благословите на добрый подвигъ“.

27. *Мысли объ образованіи* вообще и образованіи юношества въ Россіи, д-ра Гейнриха Космана. Переводъ съ нѣмецкаго. С.-Пб. 1861. Стр. 37.

„Средства образованія, равно какъ и масштабъ къ образованію, измѣнчивы. Они, смотря по времени и мѣсту, подвергаются видоизмѣненіямъ, которыя не могутъ быть опредѣлены волею отдѣльных личностей, но регулируются высшею властью“ (стр. 9). „Знаніе есть только начало образованія и въ то же время доставляетъ матеріалъ, еще болѣе содѣйствующій совокупности образованія человѣка“ (стр. 10). „Кромѣ знанія, жизнь требуетъ также дѣлъ, а именно дѣлъ размышленія и исполненія“ (стр. 11). „Древніе языки не единственные предпочтительныя средства образованія. Изъ обстоятельства, что изученіе древнихъ языковъ есть превосходный рычагъ образованія, еще не слѣдуетъ, что кромѣ него нѣтъ другихъ превосходныхъ способовъ образованія, и что онъ всюду удобопримѣняемъ“. „Въ математикѣ, въ словесности новѣйшихъ народовъ, во всеобщей исторіи и т. д. содержится такъ много чистаго, благороднаго металла, что если его только правильно разработать для достиженія образованія, которое гармонически совмѣщаетъ реальный и идеальный элементъ, то отнюдь не будетъ недостатка въ образовательныхъ средствахъ, хотя бы древнимъ языкамъ, вслѣдствіе крайней необходимости, пришлось исчезнуть съ росписанія уроковъ. Едва ли стоитъ упоминать, что математическія науки преимущественно способны изощрять сужденіе, развивать даръ соображенія, способствовать опредѣленности и ясности въ мышленіи и выраженіи мыслей, равно какъ и постоянству въ правильной дѣятельности. Всемирная исторія научаетъ отдѣльнаго индивидуума признавать себя сочленомъ государства, членомъ человѣчества, и обладаетъ элементомъ, обогащающимъ умъ и сердце, образцами великихъ характеровъ изъ древне-классическихъ твореній. Образовательный элементъ, находящійся въ матеріальномъ содержаніи самого языка, обиліе мыслей, богатство ораторскаго и поэтическаго изыщества, блистательныхъ истинъ, объемлющихъ всѣ возбужденія страсти и отношенія человѣческой жизни, заключаются въ твореніяхъ новѣйшихъ языковъ. Естественныя науки, открывающія жизненныя тайны природы, равномерно способствуютъ простираť взоръ и сердце до вдохновляющаго благоговѣнія мысли въ безконечность“ (стр. 15).

Авторъ задается вопросомъ, „что всего необходимѣе для Россіи?“ и отвѣчаетъ: „Россіи всего необходимѣе дѣятели правдивые, общи-

тельные и постоянно трудолюбивые. Россія терпитъ недостатокъ въ такихъ дѣятеляхъ, и вотъ истинное зло для русскаго государства“. „Въ Россіи очень необходимы: истинное уваженіе къ закону, сознание идеи государства, неподдѣльное постоянство въ дѣятельности призванія“ (стр. 20). „Народонаселеніе Россіи еще не проникнуто истиною, что благо отдѣльнаго лица тѣсно связано съ благомъ государства, что отдѣльный членъ долженъ захворать, если весь составъ, все государственное тѣло поражено болѣзною“ (стр. 21). Русскія школы должны перенять у англійскихъ образованіе характера юношества и болѣе проникательный взглядъ на требованія дѣйствительной жизни (стр. 26). Но вмѣстѣ съ тѣмъ „Россія въ образованіи должна идти своимъ собственнымъ, ясно предписаннымъ ей путемъ, и не слѣдуетъ ей искать спасенія въ подражаніи тому, что совершается въ другихъ земляхъ“ (стр. 29).

28. *Собраніе литературно-педагогическихъ статей Н. И. Пирогова*, вышедшихъ въ управленіе его Кіевскимъ учебнымъ округомъ (1858—1861), съ портретомъ автора. Кіевъ 1861. Стр. 252.

Выходъ въ свѣтъ „Собранія литературно-педагогическихъ статей Н. И. Пирогова“ составилъ въ свое время цѣлое событіе, такъ какъ помимо имени автора, стяжавшаго себѣ славу знаменитаго хирурга, въ этихъ статьяхъ впервые, съ оригинальной точки зрѣнія, былъ затронутъ рядъ важныхъ педагогическихъ вопросовъ.

„Чего мы желаемъ, въ настоящее время, отъ нашихъ университетовъ? Вѣроятно, мы всѣ теперь желаемъ, чтобы и у насъ служебно-образовательное направленіе нашихъ университетовъ приняло чисто-научный характеръ. Если такъ, то не значитъ ли это, что мы желаемъ преобразованія коренного и фундаментальнаго. Но мнѣ кажется, мы бы оказались слишкомъ вѣрующими, если бы вздумали вѣрить, что такой реформы можно достигнуть однимъ измѣненіемъ уставовъ, курсовъ, распредѣленія лекцій, программъ, испытаній и т. п. Для кореннаго преобразованія чего бы то ни было *нужны не одни новые законы, а новые люди*. Кто искренно желаетъ истиннаго прогресса, тотъ не долженъ много рассчитывать на дѣйствіе такихъ мѣръ, какъ перемѣна уставовъ, распредѣленій и пр., которыя одни сами по себѣ, хотя и быстро измѣняются—но только не сущность дѣла, а форму. Между тѣмъ первое и главное условіе прогресса есть твердая вѣра въ образовательную, творческую силу человѣческой личности. Безъ нея всѣ хитросплетенные уставы—мертвая буква. Такъ, по моему мнѣнію, для преобразованія нашихъ университетовъ

нужно обратить все вниманіе на *предварительное образованіе главных дѣятелей нашей жизни*“ (стр. 23). „Университетскій *conseil d'etat* совершился (въ тридцатыхъ годахъ) посредствомъ введенія новыхъ элементовъ, и то были не новые уставы, а свѣжія личности. Новое поколѣніе профессоровъ подоспѣло разомъ и во время для замѣны отжившаго. Началось съ того, что академикъ Парротъ предложилъ основать профессорскій институтъ изъ молодыхъ людей, окончившихъ или оканчивающихъ курсы, изъ всѣхъ русскихъ университетовъ. Избранные должны были подвергнуться испытанію въ академіи наукъ, а потомъ отправиться на два года въ Дерптскій университетъ для спеціальнаго изученія избранныхъ ими предметовъ, и отсюда на два же года за-границу. Сколько я помню, Парротъ предлагалъ сдѣлать этотъ институтъ постояннымъ, а если нѣтъ, то, по моему убѣжденію, онъ бы долженъ былъ это предложить“ (стр. 23). „Такимъ образомъ, были приготовлены и распредѣлены по нашимъ университетамъ болѣе тридцати преподавателей. Вмѣстѣ съ тѣмъ обнаружилось и прогрессивное направленіе именно въ тѣхъ университетахъ, на долю которыхъ досталась большая часть свѣжихъ силъ“ (стр. 24). „Итакъ, въ животворныхъ и образовательныхъ силахъ личностей я нахожу единственное ручательство за истинный прогрессъ“. „Учрежденіе особенныхъ, постоянныхъ институтовъ преподавателей при нашей Академіи Наукъ и при нѣкоторыхъ изъ нашихъ университетовъ; постоянное обновленіе университетовъ свѣжими силами; внесеніе новыхъ элементовъ въ научную дѣятельность,—вотъ, по моему убѣжденію, гдѣ намъ нужно искать главной помощи и противъ нашей апатіи, и противъ нашего nepотизма“ (стр. 24). „Если нельзя отвергать, что въ такомъ обширномъ государствѣ, какъ Россія, еще необходима цѣлая масса людей, слегка образованныхъ, для исполненія самыхъ вопіющихъ потребностей общества, то съ другой стороны, нельзя отвергать и того, что для насъ также необходима и образовательная сила дѣятелей науки, для которой нѣтъ лучшаго воспитанія, какъ университетское—свободное. Онъ одинъ можетъ развить талантъ и дарованіе. Если обязательный способъ ученія оксфордской и кэмбриджской коллегіи развилъ высокія личности, то не забудемъ, что образовательную силу Англіи должно искать не въ однихъ ея университетахъ, а въ ея конституціи и ея неподражаемомъ самоуправленіи“ (стр. 24—25). „Итакъ, я остаюсь при моемъ мнѣніи, что нѣтъ вѣрнѣйшаго средства къ доставленію свѣжихъ и крѣпкихъ силъ нашимъ учебнымъ заведеніямъ, какъ учрежденіе

общаго всѣмъ университетамъ разсадника съ тѣмъ, чтобы каждый университетъ посылалъ туда своихъ избранныхъ. Только этимъ способомъ можно констатировать достоинство выбора, водворить единство направленія, воодушевить молодыхъ людей общимъ стремленіемъ къ одной цѣли и, наконецъ, дать имъ болѣе средствъ приготовиться къ дѣятельности на избранномъ ими поприщѣ“. „Если учрежденіе, назначасмое для образованія учителей и наставниковъ, я называлъ институтомъ: то это слово я отношу не къ формѣ, а къ сущности дѣла. Меня худо бы поняли, если бы вздумали, напримѣръ, что я предлагаю будущихъ профессоровъ помѣстить всѣхъ вмѣстѣ въ одно зданіе, съ надписью у входа: профессорскій институтъ; что я требую отъ нихъ непремѣннаго посѣщенія лекцій, годовичныхъ экзаменовъ, и ставлю ихъ подъ надзоръ инспекторовъ по нравственной и ученой части. Нѣтъ! дѣло идетъ совсѣмъ не о томъ. Я поставляю задачею института, во-первыхъ, соединить избранныхъ единствомъ направленія и цѣли, во-вторыхъ, подготовить ихъ къ будущему призванію въ отдаленіи отъ родныхъ университетовъ и, слѣдовательно, на другой научной почвѣ; въ-третьихъ, снабдить ихъ всѣми необходимыми средствами для спеціальнаго изученія избранной ими науки и, наконецъ, въ-четвертыхъ, сблизивъ ихъ какъ можно болѣе между собою и съ наставниками, требовать, чтобы наставники постоянно руководили ихъ въ научныхъ занятіяхъ къ опредѣленной цѣли. Отъ такого сближенія, основаннаго на общемъ имъ научномъ интересѣ, я ожидаю всего болѣе благодѣтельныхъ слѣдствій“ (стр. 30).

„Второе условіе, которое я почитаю не менѣе жизненнымъ для нашихъ университетовъ и нашей науки, состоитъ въ коренной реформѣ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній“ (стр. 31).

„Если живою силою личности я предлагаю обновить среду наставниковъ сверху; то я въ той же одной силѣ вижу возможность и преобразованія среди учащихся—снизу“ (стр. 32).

„Основаніемъ истинно университетскому ученію служить наука, во всемъ ея обширномъ значеніи, а наука не можетъ быть не прогрессивна. Мы желаемъ отъ нашего университетскаго образованія только того, чтобы оно сохранило гуманное начало съ реальнымъ въ неразрывной связи, нисколько не выпуская изъ виду тѣхъ нововведеній, которыми обогатилась въ послѣднее время реальная сторона нашихъ знаній. Но и гуманное начало также вѣдь не осталось назади; оно также богато примѣненіями, и примѣненія эти касаются самой важной, нравственно-духовной стороны нашей жизни.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
hisped2009@rambler.ru

Бабаян Аижела Владиславовна — доктор педагогических наук, профессор.
 Профессор кафедры менеджмента и маркетинга, Северо-Кавказского института — филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Пятигорск
baanwl@mail.ru

Баранникова Наталья Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент.
 Начальник отдела науки и проектов ГБОУ ВПО «Академия социального управления», старший научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, г. Москва
barannikova_nb@asou-mo.ru

Бим-Бад Борис Михайлович — доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, г. Москва
bim-bad@yandex.ru

Бобрышов Сергей Витальевич — доктор педагогических наук, доцент.
 Проректор по научно-исследовательской работе и инновациям, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь
svbobrishov@yandex.ru

Кацалова Наталья Федоровна
 Аспирант кафедры общей педагогики, начального и дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь
netaly78.78@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.
 Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Мануйлова Екатерина Андреевна — старший преподаватель факультета образовательных и социальных технологий, кафедры педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Псковский государственный университет», г. Псков
panterkat@gmail.com

Мисечко Ольга Евгеньевна — доктор педагогических наук, доцент.
 Профессор кафедры методики преподавания иностранных языков и прикладной лингвистики УО «Житомирский государственный университет имени Ивана Франко», Украина, г. Житомир
olhamatis@yahoo.com

Пичугина Виктория Константиновна — кандидат педагогических наук, доцент.
 Доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград
Pichugina_V@mail.ru

Полякова Мария Александровна — кандидат педагогических наук.
 Декан факультета дополнительного профессионального образования НОУ ВПО «Институт управления, бизнеса и технологий», г. Калуга
mariap71@rambler.ru

Рогачева Елена Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор.
 Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир
RogachevaEY1@mail.ru

Савин Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград
histed@mail.ru

Семенова Наталья Викторовна — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФБГУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», г. Хабаровск
astronom.hbr@mail.ru

Тищенко Елена Геннадиевна — кандидат педагогических наук

Доцент кафедры общей педагогики ФГБОУ ВПО «Таганрогского государственного института им. А. П. Чехова», г. Таганрог
TElena@mail.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — кандидат педагогических наук, доцент.

Проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
ava-utkin@yandex.ru

Хмеливская С. И. — аспирант кафедры педагогики УО «Житомирский государственный университет имени Ивана Франко», Украина, г. Житомир

ditsi@list.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

hisped2009@rambler.ru

Babayan Anzhela Vladislavovna — Doctor of Pedagogy, professor of Management and Marketing

Department, North-Caucasian Institute — branch of the FSBEI HPT “Russian Academy of National Economy and State Service under President of the Russian Federation”, City Pyatigorsk.

baanwl@mail.ru

Barannikova Natalya Borisovna — Candidate of Pedagogy, assistant professor. Head of the Division

of Science and Projects of FSBEI HPT “Academy of Social Management” senior scientific worker of FSSI “Institute of Theory and History of Pedagogy”, City Moscow

barannikova_nb@asou-mo.ru

Bim-Bad Boris M. - Doctor of Pedagogiy, academician of the Russian Academy of Education,

Moscow

bim-bad@yandex.ru

Bobryshev Sergey V. - Doctor of Pedagogy, assistant professor.

Vice-Rector for Research and Innovation, Head of Education, Socialization and Personality

Development Department of the State Budgetary Institution of Higher Professional Training «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

svbobrishov@yandex.ru

Katsalova Natalya Fedorovna - post graduate student of the department of general pedagogy,

elementary and pre-school education of FSBEI HPT “Stavropol State Pedagogical Institute” Russian Academy, City Stavropol

netaly78.78@mail.ru

Kornetov Grigory B. - Doctor of Pedagogy, professor. Head of Department of Pedagogy of SEI HPT "Academy of Social Management". Moscow
abc1089@yandex.ru

Manuilova Ekaterina A.
 Faculty of Educational Technologies, Department of Pedagogics and Social work of FSBEI HPT Pskov State University, City Pskov
panterkat@gmail.com

Misechko Olga Y. - Doctor of Pedagogy, professor.
 Professor of the Chair of Foreign Languages Teaching Methodology and Applied Linguistics of the Zhytomyr Ivan Franko State University (Ukraine, Zhytomyr), Ukraine, Zhitomir
olhamatis@yahoo.com

Pichugina Victoria K. - Candidate of Pedagogy, assistant professor. Assistant Professor of social pedagogy of FSBEI HPT «Volograd State Pedagogical University», Volograd
Pichugina_V@mail.ru

Polyakova Maria A. — Candidate of Pedagogy, Dean of the Faculty of Additional Professional Training SEI HPT «Institute for Management, Business and Technologies», City Kaluga
mariap71@rambler.ru

Rogacheva Elena Yu. - Doctor of Pedagogy, professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT "Vladimirskiy State Humanitarian University", City Vladimir
RogachevaEY1@mail.ru

Savin Mikhail V. — Doctor of Pedagogy, professor.
 Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT "Volograd State Socio-Pedagogical University", Volograd
histed@mail.ru

Semyonova Natalya V. — Professor, Doctor of Pedagogy.
 Professor of the Department of Pedagogy of FSBEI HPT «Far Eastern State University of Humanities», City Khabarovsk
astronom.hbr@mail.ru

Tischenko Elena G. — candidate of Pedagogy, assistant professor of Department of General Pedagogy of FSBEI HPT "Taganrogskiy State Institute named after A. P. Chekhov", City Taganrog
TElena@mail.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», City Nizhny Tagil
ava-utkin@yandex.ru

Khmelivskaya Svetlana I.
 Postgraduate student Chair of Pedagogy of the Zhitomir Ivan Franko State University
 Ukraine, City Zhitomir
ditsi@list.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 предвдять 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:

Пристайные ссылки и/или списки пристайной литературы оформляются **строго по ГОСТ 7.0.5-2008**. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. — 1915. — № 12. — С. 1—11.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе [Электронный ресурс] / А. Шейнина // Интернет — государство учителей. — Режим доступа: <http://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.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ

Информационное письмо

Уважаемые коллеги!

19 октября 2013 года исполнилось бы 85 лет со Дня рождения выдающегося российского ученого, теоретика, методолога истории педагогики, философии образования, основателя Дальневосточной школы историков педагогики, доктора педагогических наук, профессора, члена Академии педагогических и социальных наук, Заслуженного работника высшей школы РФ **Лилии Анатольевны Степашко**.

Дальневосточный государственный гуманитарный университет проводит научно—практическую конференцию «Вклад Л.А. Степашко в разработку и распространение отечественного историко-педагогического знания», которая состоится 22 октября 2013 г. по адресу: Хабаровск, ул. К. Маркса, 68.

Начало работы конференции в 14 ч.

На конференции предполагается рассмотреть следующие вопросы:

- Разработка вопросов методологии историко—педагогических исследований (онтологический, аксиологический, антропологический аспекты) в трудах Л.А. Степашко;
- Разработка Л.А. Степашко проблем истории педагогики и образовательной практики;
- Связь Л.А. Степашко с научными педагогическими школами России (Н.А. Константинова—З.И. Равкина; М.Н. Скаткина—И.Я. Лернера—М.А. Данилова);
- Влияние Л.А. Степашко на образовательную практику и педагогическую науку на Дальнем Востоке;
- Связь Л.А. Степашко с учительством края.

По материалам конференции планируется издание сборника «Гуманистические идеи в отечественном историко—педагогическом опыте».

Для участия в научно-практической конференции необходимо в адрес оргкомитета направить:

- Заявку на участие в конференции
- Текст доклада (не более 8 стр.)

Отправляется **отдельный файл** с названием «Заявка — Фамилия автора» (например, *Заявка—Петров*) и **отдельный файл** с названием статьи.

Текст статьи (**не более восьми страниц формата А4**) набран в текстовом редакторе Word 3,0; 6,0 (7,0) шрифтом Times New Roman (размер символа - 14, все поля - 2 см, отступ в начале абзаца - 1,25 см, междустрочный интервал - одинарный с выравниванием по ширине строки и обязательным установлением автоматического переноса. В правом верхнем углу указываются **инициалы и фамилия автора, место работы, название города** (жирным шрифтом); через строку (по центру) **название статьи** (заглавными буквами жирным шрифтом); через строку **текст материала**.

Стоимость одной страницы—200 руб., организационный взнос —500 руб. Заявки на участие в конференции, материалы выступлений присылать **до 15 сентября 2013 года** на имя Елисеевой Елены Викторовны, конт.тел. (4212) 42-06-55; моб.тел: 8-909-875-53-08 ; e-mail: Nikeliseeva@mail.ru.

Внимание!

Статьи присылаются только по электронной почте. После прохождения рецензирования, Вы получите подтверждение о принятии статьи к публикации. Оплата производится после положительного решения о публикации. После проведения оплаты Вам необходимо отправить копию квитанции по электронной почте (e-mail: Nikeliseeva@mail.ru.) с указанием ФИО автора статьи.

Требования к оформлению заявки и материалов участника конференции:

Заявка

Таблицу заполнить в электронном виде

Ф. И. О. (полностью) автора(ов),	
Ученая степень, ученое звание, должность	
Контактный телефон, e-mail	
Полное название и адрес учреждения, где работает(ют)	
Круг научных интересов	
Название доклада	
Почтовый адрес получателя (с указанием индекса)	(куда отправлять сборник научных трудов)
Потребность проживания (да, нет)	
Необходимость в технических средствах (указать)	
Нужна ли дополнительная печатная версия сборника (ДА, количество экземпляров / НЕТ)	

Заезд участников конференции **21 октября 2013 года**, проживание в гостинице за счет командирующей организации.

Начало регистрации участников конференции **22 октября 2013 года** с 13.00 до 14.00 часов на 3 этаже корпуса № 1 университета (конференц-зал, ауд. 313) ГОУ ВПО ДВГТУ, по адресу: г. **Хабаровск, ул. К. Маркса, 68.**

Реквизиты для перечисления денежных средств

ОАО «Промсвязьбанк» г. Москва
ИНН 7744000912
БИК: 044525555
К/С 30101810400000000555 в ОПЕРУ Московского ГТУ Банка России
Счет: 40817810951002888571
Елисеевой Елене Викторовне от Ф.И.О. участника

Убедительно просим материалы выступлений и статьи не задерживать!

E-mail: Nikeliseeva.ru

Телефон для справок: (4212) 42-06-55
8-909-875-53-08

Оргкомитет

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
 РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
 НАУЧНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА ИМ. К.Д.УШИНСКОГО
 РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ БИБЛИОТЕКА
 ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПУБЛИЧНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ
 БИБЛИОТЕКА

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО № 1

Уважаемые коллеги!

Приглашаем принять участие в работе Международной научной конференции

**«НАЧАЛО УЧЕНИЯ ДЕТЕМ...»
 РОЛЬ КНИГИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
 В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЕ**

Конференция, приуроченная к 440-летию первого печатного восточнославянского Ивана Федорова и 380-летию первого печатного московского букваря Василия Бурцова, пройдет в Научной педагогической библиотеке им. К.Д.Ушинского (Москва, Б.Толмачевский пер., д.3) с 8 по 12 октября 2014 года.

Планируется рассмотреть зарождение, становление и трансформацию учебной книги, предназначенной для обучения детей навыкам чтения, письма, основам родного языка, литературы и элементам предметов гуманитарного цикла, - от ее появления в древневосточных и античных культурах до современных вариантов учебников. Для обсуждения вопросов об исторической роли учебной книги в разные эпохи (Древний мир и Средневековье, эпоха Возрождения, Нового и Новейшего времени) и в различных странах Старого и Нового света, а также о месте учебника в разных типах начального обучения приглашаются педагоги, историки, филологи, культурологи, религиоведы, психологи, социологи, философы и другие специалисты.

Ключевые темы для обсуждения:

1. Учебная книга и педагогические практики начального обучения в истории образования.
2. Литературно-дидактический канон в истории учебника по чтению.
3. История религиозного образования и пособия для начального обучения.
4. Визуальная культура школьного учебника (пиктограммы, иллюстрации, дизайн).
5. Распространение учебной книги и учебное книгоиздание: от рукописи до электронной версии.
6. Начальная учебная книга различных эпох как предмет обсуждения педагогов, учителей, общества.

7. Образ мира и системы ценностей в учебниках начального обучения.

Возможна организация секций по другим темам, которые могут быть предложены участниками конференции.

Основные контрольные сроки:

Заявка на участие с указанием темы выступления и аннотацией (250-350 слов) до 1 августа 2013 г.

Извещение о включении доклада / сообщения в программу заседаний — до 30 сентября 2013 г.

Заявка на организацию отдельной секции с указанием темы, состава участников до 1 июля 2013 г.

Извещение о принятии заявки на секцию — до 1 августа 2013 г.

Принем текстов для публикации в трудах конференции — до 1 февраля 2014 г. (текст в программе Word до 40000 знаков с пробелами, постраничные сноски с единой нумерацией по всей статье; возможны иллюстрации, которые оформляются отдельными JPEG-файлами, в статье указывается место, куда нужно поместить иллюстрацию; подписи под иллюстрациями — отдельным файлом в программе Word).

Начало конференции — 8 октября 2014 г.

Размещение участников

Производится иногородними и иностранными участниками самостоятельно. О возможности возмещения стоимости проезда зарегистрированные российские участники конференции будут информированы до 1 мая 2014 г. Регистрационный взнос не взимается. Рабочие языки: русский, английский.

Контактные данные

Принем заявок на выступление / доклад: Екатерина Эдуардовна Юрчик - iourtchik@mail.ru

Принем заявок на собственные секции: Юлия Эдуардовна Шустова - shustova@yandex.ru

Общие вопросы по участию: Виталий Григорьевич Безрогов - bezrogov@mail.ru

Просим проверять наличие нашего ответа-подтверждения о получении вашей заявки; обращаем ваше внимание на то, что подтверждение получения заявки еще не означает включения доклада в программу.

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 15.03.2013. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 17,81. Тираж 250 экз. Заказ 214.

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» распространяется **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
								√			√

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

Линия отреза

ДОСТАВОЧНАЯ	10371 (индекс издания)
КАРТОЧКА	10371 (индекс издания)

На газету журнал **Историко-педагогический журнал**
(наименование издания)

Стои- мость	подписки	460 руб. 01 коп.	Количество комплектов 1
	каталож- ная	руб.	
	переадре- совки	руб.	

На 2013 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
								√			√

Город

село

область

Район

улица

почтовый индекс

код улицы

дом

корпус

квартира

Фамилия И.О.

