

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



4/2013

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 «Нижегородская 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 педагогики НГОУ 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 социально-педагогический университет». г. Волгоград

СЛОВ
Александр
Игоревич

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

УТКИН
Анатолий
Валерьевич

доктор педагогических наук, доцент.
Первый проректор ФГБОУ ВПО «Нижегородская 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 послевузовского образования ФГБОУ ВПО «Нижегородская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил

СОДЕРЖАНИЕ

**Колонка
РЕДАКТОРА**

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор ДЕВЯТАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ»	7
--	---

Уткин А. В. д-р пед. наук, доцент СТЕНОГРАММА IX МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ» 14 ноября 2013 года	11
---	----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Заварзина Л. Э., канд. пед. наук, доцент ПЕДАГОГ-ОБЩЕСТВЕННИК П. Г. РЕДКИН	30
---	----

Редкин П. Г. ОБРАЗОВАННОСТЬ, ЦИВИЛИЗАЦИЯ, КУЛЬТУРА И ДУХ ВРЕМЕНИ	43
---	----

Савина А.К., д-р. пед. наук, профессор К 70-летию НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛАБОРАТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО	45
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

- Днепров Э. Д.,**
д-р. пед. наук, профессор
НЕКОТОРЫЕ НЕИССЛЕДОВАННЫЕ
И МАЛОИССЛЕДОВАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ
ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ (часть I)66

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

- Возчиков В. А.,**
д-р философ. наук, профессор
ПУБЛИЧНЫЕ ЛЕКЦИИ Т.Н. ГРАНОВСКОГО:
МАГИЯ СЛОВА И ЛИЧНОСТИ81

- Павлидис В. Д.,**
д-р пед. наук, канд. физ.-матем. наук, профессор
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ
И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ РОССИИ
В НАЧАЛЕ XX ВЕКА97

- Бобылева О. А.,**
канд. пед. наук
РОССИЙСКИЕ ПЕДАГОГИ
И МЫСЛИТЕЛИ XIX-XX вв.
О ЦЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
И О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-
НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ109

- Сайгушева Л.И.,**
канд. пед. наук, профессор
РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМЫ
ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
В СОВЕТСКОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ121

Содержание.....	5
-----------------	---

Педагогика руССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Смирнова Н. Б.,
канд. пед. наук

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АВТОРИТЕТА
В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ В.В. ЗЕНЬКОВСКОГО134

История зарубежного образования и педагогики

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

ИСОКРАТ:
У ИСТОКОВ РИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛА
ОБРАЗОВАНИЯ142

Из опыта региональных историко-педагогических исследований

Чуркина Н.И.,
д-р. пед. наук, доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ И ВОСПИТАНИЯ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ176

Научные школы

Давыденко В. А.,
канд. пед. наук, доцент

ПРИЗНАНИЕ В ЛЮБВИ189

Семенова Н. В.
д-р пед. наук, профессор

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ИДЕИ
«ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОСТИ»
В НАУЧНЫХ ТРУДАХ Л. А. СТЕПАШКО193

6.....Историко-педагогический журнал, № 4, 2013

Елисеева Е. В.,
канд. пед. наук, доцент
УРОКИ ЖИЗНИ:
ПАМЯТИ ЛИЛИИ АНАТОЛЬЕВНЫ СТЕПАШКО
(К 85-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)199

Н. П. Юдина
д-р пед. наук, профессор
О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ
ЛИЛИИ АНАТОЛЬЕВНЫ СТЕПАШКО203

Научные дискуссии

Новиков С.Г.,
д-р. пед. наук, канд. истор. наук, профессор
ДИСКУССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА В РОССИИ
О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЁЖИ:
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД207

Методика преподавания

Мамина Н.В.,
канд. пед. наук
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ
МЕТОДОВ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО УЧИТЕЛЯ ПЕРВОЙ ТРЕТИ
XX ВЕКА ПОД ВЛИЯНИЕМ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ
АМЕРИКАНСКОГО ПРОГРЕССИВИЗМА217

Исследования молодых ученых

Новиков Д. С.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЗДРАВСТВЕННОСТИ:
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКЦИЯ229

Обзоры и рецензии

Сани Р.
ЖУРНАЛ «HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE»:
ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ ИТОГИ238
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ241
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ245

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Г. Б. Корнетов
д-р пед. наук., профессор,
заведующий кафедрой
педагогики АСОУ, председатель
оргкомитета международной
научной конференции
«Историко-педагогическое знание
в начале III тысячелетия»



ДЕВЯТАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ»

14 ноября 2013 г. в Москве в Академии социального управления состоялась IX международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики». Конференция проводится регулярно с 2005 г. кафедрой педагогики АСОУ. Она объединяет около 300 человек из многих регионов Российской Федерации.

С 2013 г. Конференция изменила свой статус с «национальной» на «международную», так как материалы для публикации в формате конференции стали присылать представители ближнего и дальнего зарубежья. Например, Р. Сани, главный редактор журнала «История образования и детской литературы» («History of Education & Children's Literature», Исследовательский университет Мачераты, Италия) в пришедшем материале рассказал о своем издании и пригласил к сотрудничеству с журналом российских авторов.

Участники Конференции представили для публикации 88 материалов, которые были изданы в четырех книгах:

Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики: материалы Девятой международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2013 г. / ред.-сост.

Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 216 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Выпуск 68).

Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества: учеб. пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2013. — 292 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Выпуск 69.)

Педагогическое наследие человечества: монография. В 2 т. Т. 1. Всеобщая история образования и педагогической мысли / [колл. авт.]; под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2013. — 252 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Выпуск 70).

Педагогическое наследие человечества: монография. В 2 т. Т. 2. История отечественного образования и педагогической мысли / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2013. — 228 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Выпуск 71).

Личное участие в работе Конференции приняли историки педагогики из Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга, Калининграда, Воронежа, Калуги, Владимира, Рязани, Нижнего Новгорода, Самары, Волгограда, Ставрополя, Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Хабаровска, всего 35 человек. В их числе были доктора педагогических наук В. И. Беляев (Москва), Э. Д. Днепров (Москва), Т. П. Дnepова (Екатеринбург), В. В. Колпачев (Ставрополь), Г. Б. Корнетов (Москва), М. А. Лукацкий (Москва), Е. Ю. Рогачева (Владимир), А. А. Романов (Рязань), М. В. Савин (Волгоград), А. В. Уткин (Нижний Тагил), А. А. Фролов (Нижний Новгород), А. Н. Шевелев (Санкт-Петербург), Н. П. Юдина (Хабаровск).

На конференции, которая проходила в форме непринужденной творческой дискуссии, органически включавшей в себя выступления участников на интересующие их темы, обсуждался широкий круг проблем, значимых для понимания возможностей, перспектив и трудностей развития современного историко-педагогического знания. Обратимся к некоторым выступлениям.

Научный руководитель Научной педагогической библиотеки им К. Д. Ушинского, академик РАО Э. Д. Днепров в своем выступлении обратил внимание на обстоятельства, которые могут сегодня крайне негативно повлиять на развитие истории педагогики в ближайшей перспективе. Прежде всего, опасность заключается в непрекращающихся попытках власти «переписать историю под себя». Сейчас эта тенденция особенно ярко проявляется в стремлении в очередной раз навязать обществу «единственно верный учебник истории», этакий новый «Краткий курс истории ВКП (б)», объясняющий всем и каждому как можно и должно трактовать и понимать отечественную историю. Если среди историков педагогики победят верноподданнические настроения,

то они неизбежно начнут подменять научные исследования созданием идеологических конструктов, что неизбежно приведет к отказу от научной полемики и искажению педагогического прошлого. Опасность исходит и от уже имеющего место среди российских историков педагогики стремления провести ревизию утвердившихся в науке подходов и концепций, исходя из навязываемого «сверху» идеологического заказа. Ярчайшим примером этого, по мнению Э. Д. Днепров, являются попытки переосмыслить негативную роль имевших место в истории отечественного образования XIX–XX вв. контрреформ с точки зрения их оправдания как инструмента стабилизации и облачения происходящих в образовательной сфере изменений в национальные одежды.

Заведующий кафедрой педагогики и андрологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, профессор А. Н. Шевелев обратил внимание на необходимость использования в историко-педагогических исследованиях феноменологического подхода. Он справедливо указал на то, что феноменологический подход позволяет реконструировать педагогическую повседневность прошлого, улавливать действительное положение дел в образовательных институтах общества, преодолевать те искажения, которые вольно или невольно содержатся в официальных документах, по преимуществу показывающих как должно было бы быть, а не как было на самом деле.

Доцент кафедры истории Калужского филиала Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана, к.п.н. М. А. Полякова презентовала учебник известного итальянского специалиста в области общей педагогики, а также, в сфере исследований педагогических структур, профессора Флорентийского университета, Франко Камби с простым, но знаковым названием «Учебник по истории педагогики» (*Cambi F. Manuale di Storia della pedagogia* — Lamenza, 2009 — 392 p.). Она показала, что Ф. Камби, будучи профессором педагогики и экспертом по проблемам философии образования, методологии истории и истории педагогики в частности, сумел гармонично соединить в «базовом» университетском учебнике теорию и практику, концептуальные подходы и эмпирическое знание, строгую научную терминологию и живость изложения материала, образность языка. Итальянский исследователь в своей книге последовательно проводит идею, согласно которой настоящее испытывает генетическую связь с прошлым, оно буквально является «детисцем» прошлого и должно завершить, насколько это возможно, формирование собственной самостоятельности и идентичности. Данный подход, по мнению М. А. Поляковой, может продуктивно использоваться и при написании учебников по истории педагогики отечественными авторами.

Ассистент кафедры педагогики и образовательных технологий Высшей школы педагогики Балтийского Федерального Университета

им. И. Канта (Калининград) В. П. Вейдт раскрыла возможности использования истории педагогики в деле овладения профессиональным понятийным аппаратом будущими учителями и воспитателями. Она выделила 28 базовых понятий, формированию которых, с ее точки зрения, должно быть уделено особое внимание.

IX международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики» наглядно продемонстрировала, что история педагогики в нашей стране продолжает неуклонно развиваться. Конференция постепенно и неуклонно превращается в ассоциацию российских историков педагогики, становится организующим центром их сетевого общения и взаимодействия.

Органичным дополнением Конференции становится Национальный форум российских историков педагогики. Впервые он был проведен в Москве на базе кафедры педагогики АСОУ 25 апреля 2013 года. Второй Форум планируется провести 24 апреля 2014 г.

А. В. Уткин

**СТЕНОГРАММА
IX МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ
III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ»¹**



14 ноября 2013 года

В статье представлены доклады участников IX международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики».

Ключевые слова: развитие образования и педагогической мысли, история педагогики, историко-педагогическое знание, историко-педагогическое исследование, познавательный потенциал истории педагогики

A. V. Utkin

**SHORTHAND RECORD OF THE 9th NATIONAL
SCIENTIFIC CONFERENCE “HISTORICAL AND
PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AT THE BEGINNING
OF THE 3rd MILLENEUM”**

The article presents the participants' reports IX International scientific conference “Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the III millennium: the cognitive potential of the history of pedagogy”, held November 14, 2013 (Moscow).

Key words: development of education and pedagogical thought, history of pedagogy, historical and pedagogical knowledge, historical and pedagogical research, the cognitive potential of the history of pedagogy

¹ Полный текст стенограммы будет представлен в одной из книг серии «Историко-педагогическое знание» (прим. ред)



К о р н е т о в
Григорий Борисович,
д-р пед. наук, про-
фессор, заведующий
кафедрой педаго-
гики Академии со-
циального управ-

ления (Москва), председатель
Оргкомитета конференции

Уважаемые коллеги! Рад Вас приветствовать в Академии социального управления на IX Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики». Обратите внимание на изменение статуса конференции — от национальной к международной. Изменение статуса связано с появлением международных участников, в частности, представителя Италии, главного редактора одного из итальянских журналов, который изучает историю образования, историю детства, представителей республики Беларусь и др.

По традиции Вы получили сборник материалов конференции и работы из серии «Историко-педагогическое знание»: коллективную монографию — двухтомник «Педагогическое наследие человечества», учебные пособия «Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества» и «История отечественной педагогики в лицах: педагоги-реформаторы первой трети

XX века», сборник научных трудов «Образовательный потенциал историко-педагогического знания» и хрестоматию «Педагогическая классика: А. Дистервег, Г. Спенсер».

Напомню о том, что программа конференции достаточно формальна, она в большей степени нужна, чтобы вы видели заявившихся участников и тематику их сообщений. У нас выступают все желающие, в том числе те, кто не входит в список. Это я говорю тем, кто приехал в первый раз. Тему выступления вы можете брать абсолютно любую, более того, я бы вас попросил не пересказывать те материалы, которые вы прислали для публикации, так как они опубликованы и есть у всех. Если решите основываться на публикации, то сопровождайте свой материал какими-то комментариями, как это обычно удачно делает Анатолий Аркадьевич Фролов, потому что, естественно, в небольшом тексте всего не скажешь.

Работа строится обычно следующим образом: выступления и обсуждения, вопросы, возможна дискуссия. Кто-то может свои сообщения преломить и выступить в момент обсуждения любого вопроса, Вам предоставляется полная свобода.

Давайте начнем с Эдуарда Дмитриевича Днепрова — одного из самых интересных ученых, специалиста не только в истории педагогики, но и в исследовании проблем образовательной политики, системы образования в целом.



Днепров Эдуард
Дмитриевич, акаде-
мик РАО, д-р пед.
наук, профессор, на-
учный руководитель
Научной педагоги-
ческой библиотеки
им К. Д. Ушинского,

профессор Национального ис-
следовательского университета
«Высшая школа экономики»

Прежде всего, я рад вас приветс-
товать и с удовлетворением отме-
чаю редкостную концентрацию на
одном квадратном метре столь мно-
гочисленного количества даровитых
личностей. Это редкое достоинство
конференции. Я не планировал делать
большое выступление по заявленной
теме «Актуальные проблемы истории
педагогики», потому что, участвуя в
прошлых конференциях, как правило,
выступал в режиме монолога.

Хочу отметить: мне бы хотелось
обратить внимание не на актуальные
проблемы, а на актуальные опасности
для истории педагогики. Это большая
тема, но хотелось бы остановиться
лишь на двух примерах, двух опас-
ностях. Первая связана с концепцией
единого учебника истории педагогики.
На мой взгляд, это государственный
монополизм, который оправдывается
якобы потребностями патриотическо-
го воспитания молодежи. Мы это уже
проходили: у нас был краткий курс
«Истории КПСС» — единый, у нас
был развитой социализм — единый и
т. д. Поэтому я призываю всех оста-
ваться самими собою, и самое главное,

быть честным и возможно более объ-
ективным в историко-педагогическом
исследовании. Я думаю, современная
ситуация «государственного моно-
полизма на гуманитарное знание» в
исторической перспективе — краткос-
рочный период, но, тем не менее, эту
ситуацию необходимо учитывать.

Вторая опасность — это частные
вернопопданнические инициативы.
Это такой вечный «историографичес-
кий кисель», направленный, якобы,
на объективизацию оценок. Особенно
ярко это проявляется в «переосмыс-
лении» — якобы переосмыслении из-
вестных вещей, вплоть до того, что,
как говорил бывший президент на
заседании Российской академии наук:
«Образование, православие, само-
державие и народность — это наша
национальная идея». Никаких ком-
ментариев к этому высказать нельзя,
потому что это абсурд, попытка что-то
вытащить из истории и навязать совре-
менности. То же самое, например, про-
слеживается в очень многих работах: и
прямо, и косвенно идет пересмотр так
называемых контрреформ — вообще, в
истории, и контрреформ в образовании
— вместо того, чтобы действительно
трезво оценивать их. Даже современ-
ники признавали их замораживаю-
щую, тормозящую роль. Сейчас нам
пытаются доказать, что это была «ста-
билизация». Вот поэтому я тоже при-
зываю в этом отношении быть честны-
ми и осмотрительными. Может быть,
в программу конференций включить
ежегодные историографические обзор-
ы историко-педагогической литера-

туры. Вот тогда каждый будет видеть не только свой огород, свой участок, на котором он работает, но и все поле истории педагогики и те тренды, которые появляются год от года. Конечно, всегда эти оценки будут субъективны. Тем не менее, историографический анализ — это способ самопознания науки, и я думаю, что это было полезно, в частности, для локализации тех опасностей, о которых я говорил.



Юдина Н. П.
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры педагогики
Дальневосточного государственного
гуманитарного университета (Хабаровск), член редакционного совета
«Историко-педагогического журнала».

На одной из наших встреч мы вели разговор о историко-педагогических исследованиях в формате кандидатских диссертаций. Неоспариваемый факт: вымывание истории педагогики как учебной дисциплины из подготовки специалистов — а теперь уже бакалавров — практически сводит к минимуму число адептов этой педагогической отрасли. Потенциальные соискатели и аспиранты не выбирают историю педагогики как отрасль научного исследования, поскольку они ее не знают и не успевают заинтересоваться. Сегодня эта проблема проявляется в новом своем аспекте: качество подготовленных историко-педагогических исследований. Резко

упал уровень общей и специальной подготовки ребят, которые приходят в аспирантуру: школа не научила их работать с текстами, университет не смог компенсировать недостатки образования, а в аспирантуре трудности возрастают. Конечно, научный руководитель поможет аспиранту пройти по всем этапам исследования и поможет выстроить добротную диссертацию, но придет ли в науку хорошо подготовленный исследователь? В этой связи можно констатировать: вопросы методологии историко-педагогического исследования проявляются как вопросы методики подготовки кандидатской диссертации. Уместен вопрос: как работать с аспирантами и на что обращать внимание. Опыт подсказывает, что продуктивным является интерактивное взаимодействие руководителя и аспирантов на семинарских занятиях, когда аспирант получает возможность вербализировать свои мысли. Безусловно, это не отменяет индивидуальной работы. И еще одно замечание. Надо формировать методологическую культуру аспирантов. Историк педагогики аккумулирует три методологических пласта: общенаучный, общепедагогический и историко-педагогический. Разрабатывая конкретную исследовательскую проблему (исследование как таковое — общенаучный уровень), мы ограничены объектом исследования (педагогическая реальность), а инструмент исследования выбираем в соответствии с его жанром (история педагогики). Представляется, что науч-

ный руководитель должен ознакомить аспиранта с методологией и помочь ему достичь целостности методологического знания. Именно это, если вернуться к проблеме конференции, может обеспечить паритет педагогики и истории педагогики.

Здесь еще одна проблема есть, которая, наверное, тоже всем знакома. Выпускники педагогических вузов по каким-то причинам не поступают в профильную аспирантуру, но все они считают: если педагогический вуз закончили, значит, они могут учиться по педагогике, не принимая всерьез *самую* педагогику. Это противоречие в сознании и приходится ломать.



Шевелев А. Н.,
д-р пед. наук, профессор, заведующий
кафедрой андраго-
гики и педагогики
Санкт-петербург-
ской академии пос-
тдипломного пе-
дагогического образования, член
редакционного совета «Историко-
педагогического журнала»

Соглашаясь с мнением Н. П. Юдиной, хотел бы обратить Ваше внимание на то, что ряд противоречий усугубляется причинами методологического характера. История педагогики и образования выступает как прикладная область общей истории и составная часть теоретико-педагогических исследований, современное состояние которых характеризуется стихийно нарастающим многообрази-

ем предлагаемых и используемых научных подходов. За последние 15–20 лет унификация подходов в педагогических и исторических исследованиях, свойственная советской эпохе, сменилась нарастающим многообразием новых подходов. Это сказалось и на истории педагогики, которая за последние годы претерпела изменения, связанные:

- с изменением восприятия прошлого общественным сознанием, с отказом от доминирования политической идеологии в исторических исследованиях, с необходимостью популяризации их результатов;

- с расширением предмета истории педагогики и образования (история теории и практики образования, его социокультурного окружения, история детства);

- с расширением возможностей междисциплинарных исследований, с непрерывным ростом числа новых подходов, требующих их систематизации и иерархизации;

- с усилением противоречий классической и неклассической (постмодернистской) линий в развитии общественных дисциплин.

Констатируя стихийность концептуального выбора в современной педагогике, ряд авторов выделяют отдельные подходы как максимально значимые для определения сути исследуемых педагогических объектов (ценностно-антропологический подход И. А. Колесниковой, социально-генетический — Ф. Ш. Тергулов, герменевтический — И. И. Сулима).

Другие авторы используют для объяснения сложившейся методологической ситуации противопоставление ведущих подходов: паритетного и приоритетного (Ш. А. Амонашвили и В. И. Загвязинский); натуралистического и гуманитарного (С. А. Крупник); нормативного и онтологического (С. Л. Кузьмина); сущностного и феноменологического (А. В. Коржуев).

Анализ применяемых в современной отечественной истории педагогики подходов позволяет констатировать не только их многообразие и плюрализм, но и недостаточно четкое их различие. К формационному, конкретно-историческому (фактографическому), сравнительному (компаративистскому), краеведческому и биографическому подходам добавились проблемно-генетический, регионалистский, культурно-исторический, цивилизационный, парадигмальный, аксиологический, средовой, релевантный, антропологический.

Вместе с тем, любой подход в исторических исследованиях отвечает на три основных вопроса: что дает современности изучение определенного компонента прошлого (события, процесса, явления) и почему именно этот компонент надо изучать приоритетно, что в нем нужно изучать (структура этого компонента) и какими средствами изучать эффективней. Причем, в историко-педагогических исследованиях вопрос о том, что приоритетно изучать имеет первичное или равное значение с вопросом «зачем изучать», который чаще всего понимается как

вопрос актуализации получаемых научных данных. Историко-педагогические исследования опосредованы тем комплексом исторических источников, которые доступны исследователям, а история педагогики представляет научную дисциплину, использующую исторические средства исследования (подходы, методы и приемы), а ее предмет находится в прошлом, т. е. относится к истории, а не к педагогике. Таким образом, только цель историко-педагогического исследования лежит в плоскости пересечения истории и современной педагогики, выходя из плоскости «чистого познания» в область познания прикладного, актуального.

Следуя данной логике, для истории педагогики и образования главной методологической тенденцией выступает интеграция генерализирующих (макроисторических, моделирующих, типологизирующих) и конкретизирующих (микроисторических, феноменологических) подходов. История педагогики не может оставаться только историей должного (только историей науки, педагогической мысли как идеального проекта), она должна стать объективированной областью понимания педагогического сущего (историей образования как взаимодействия в прошлом и настоящем педагогической теории, практики и социокультурного окружения). Только при условии такой объективации она выполнит свою миссию как научная дисциплина, достигнув «понимания» прошлого, а не суждения о нем.

Нами предложена авторская версия первичного прогнозирования перспектив развития современного педагогического образования в России на основе комплексного использования историко-генетического и феноменологического подходов в исследовании истории педагогического образования. Главной чертой современной ситуации в этой познавательной сфере является многомерность истории педагогического и образовательного прошлого, плюрализм, недостаточная обоснованность, а подчас и методологическое противостояние используемых исследовательских подходов. Историографический анализ истории отечественного педагогического образования показывает наличие достаточно серьезных исследовательских лакун в этой тематике и, главное, назревшую потребность в использовании методологического комплекса подходов макро- и микроистории при изучении малоизученных объектов в истории педагогического образования.

Именно комплексное использование методологических макро- и микроисторических подходов в изучении истории педагогического образования, их совместное применение (в сочетании историко-генетического и феноменологического, историко-сравнительного и средового подходов) позволяет сделать прогностические основы исследования более доказательными и аргументированными не только по критерию широты выборки исторического анализа, но и по глубине его проведения.



Савин Михаил
Викторович, д-р пед.
наук, профессор,
профессор кафедры
педагогики ФГБОУ
ВПО «Волгоград-
ский государственный
социально-пе-

дагогический университет», член
редакционного совета «Историко-
педагогического журнала»

Сегодня многие (в том числе в педагогической среде) ссылаются на исторический опыт развития США. Ответ на вопрос о том, как за столь короткое по мировым историческим часам время эта страна, несмотря на непростую историческую судьбу, сумела стать мировым лидером практически во всех областях общественно-политического и социально-экономического устройства, волнует ученых и специалистов различных из многих отраслей социогуманитарного знания, в том числе и историков педагогики. Мы сконцентрируемся на вопросе сущностных детерминант историко-педагогического процесса в США второй половине XIX — начале XX в., результаты которого к настоящему времени известны — сегодня Америка имеет одну из самых лучших систем образования в мире, многие черты которой копируются и в других образовательных системах, в том числе и в российской.

История светского образования и научно-педагогической мысли США, равно как и история самого американского государства, в сравнении с

Западной Европой непродолжительна, и ограничивается двумя-тремя столетиями. Как и в России, где система государственного и нецерковного образования возникла в начале XVIII столетия в результате петровских реформ, в США светская школа появилась в результате утверждения идеалов «джексоновской демократии» и джефферсонских преобразований примерно в это же время. Сегодня трудно себе представить, что к началу рассматриваемого в данной статье периода (постреволюционный период и период Восстановления), Америка, бывшая колония Британской Империи, являлась одним из отсталых регионов мира, с примитивной аграрной экономикой и с всеобщей безграмотностью населения.

Как известно, в XIX в. США стали единственным в мире подлинно демократическим государством, первой республикой с эпохи Античности и первым в истории человечества государством, основанным на принципах прямого всеобщего избирательного права. При этом середина XIX — начало XX в. — это время масштабных общественно-политических и социально-экономических преобразований американского общества, период поиска национальной идентичности, осмысления собственной роли в мировом историческом процессе, утверждения базовых ценностей американской цивилизации.

Изначально отметим, что подавляющее большинство американских школ так же, как и все остальные

атрибуты государственности (институты власти, правоохранительные и судебные органы, система здравоохранения), создавались еще в колониальный период на основе *общественной и частной инициативы*, а не государственными органами, как это было в России. Этому в значительной степени способствовала высокая способность американского населения к самоорганизации, склонность к самостоятельному, обдуманному принятию решения каждым жителем Нового Света. Данная особенность обусловила общественный характер американской образовательной модели, являющейся ее отличительной чертой и в настоящее время.

Примером этому может служить тот факт, что единый орган управления системой образования в Америке «Департамент США по образованию» (US Bureau of Education) был основан только в 1868 г. как отдел (Бюро, что видно из самого названия), состоящий из десятка чиновников с довольно ограниченными функциями. Только в 1921 г. ему были присвоены *некоторые* министерские атрибуты. По существу, основная задача этого правительственного учреждения и в настоящее время сводится к сбору и систематизации статистических сведений относительно развития сферы образования в стране. В отсутствии жесткого государственного контроля заключается глубокая специфика исторического развития американской школы на протяжении всего времени ее существования.

Исходя из данной особенности, сам институт образования в американской культуре рассматривался не как государственный механизм подготовки кадров для нужд империи, а как важнейшее средство преобразования всей общественной жизни в целом.

На протяжении всей своей истории американцы всегда стремились к осуществлению принципа равных возможностей во всех сферах социального бытия своей страны вне зависимости от социального положения или принадлежности к расовой, этнической группе, в том числе и в области образования. Общий высокий уровень образования всегда был необходим в демократическом обществе США. Образование в Америке традиционно служило основным способом «американизации» граждан, сближению людей, а не их разделению по социально-классовому, имущественному или какому-нибудь иному признаку, как это было в Старом Свете.

С первых дней существования американского государства образование занимало особое место среди основных направлений деятельности, преследующей осуществление демократических идей. Система школ и университетов в США с момента своего возникновения являлась универсальной сферой объединения бесчисленного множества различных социальных, культурных, политических и языковых групп, религиозных, региональных и национальных, традиций, представляемых миллионами иммигрантов со всего мира, при этом

неизменно обнаруживая интенцию к собственной демократизации и демократизации всего общества. С колониальной эры школа США, наравне с церковными институтами, судом и властными органами, стала ключевой организацией общественного развития. По словам известного американского ученого Селеста Моргана, согласного с тем утверждением, что образование является одним из важнейших институтов демократии (подобно тому, как система независимых судов обеспечивает развитие демократический институций в обществе) «... несмотря на то что не может быть идеальной демократии, в мире существуют преуспевающие демократии, и их опыт дает нам полезные уроки, особенно в области демократии. В идеале американская школа представляет собой лабораторию демократии, в которой преподаватели и студенты свободно обмениваются идеями, источником которых служит постоянно расширяющаяся область информации. В США открытый диалог является основополагающим элементом не только системы образования, но и всего политического устройства страны».

Общественная составляющая предопределила и иную особенность развития школьной системы США — ее ярко выраженный *регионализм*, при котором в каждом штате, округе и даже отдельном поселении возникали особенные, ориентированные на социальные, экономические, культурные, религиозные и ментальные потребности местного населения

учебные заведения, в противоположность российским традициям федерализма с интенцией к строительству монолитной единообразной системы образования во всех концах Империи.

В свою очередь, региональная специфика школы США имела своим логическим следствием возникновение многообразия разнообразных типов учебных заведений, развитие которых протекало в условиях состязательности, конкуренции, а в конечном счете, определило высокую адаптивность американского образования к инновационному поиску, постоянному самобновлению и различным модернизаторским веяниям.

Это составляет одну из движущих сил историко-педагогического процесса в США в отличие от российского — пути череды постоянных реформ и контрреформ, осуществляемых государственными институтами в силу политических или социально-экономических преамбул. По существу, в истории Соединенных Штатов реформ образования, в их российском понимании, не существовало вовсе — (действительно, реформы Джефферсона, Адамса, Манна, Рузвельта, Рейгана и Клинтона, предвараемые по американским политическим традициям долгими многолетними общественными обсуждениями, по своим сущностным основаниям представляли собой более модификацию прежней системы образования, нежели всестороннее реформирование в российской традиции).

Примат общественной инициативы предопределил своеобразный

стиль педагогической мысли США в рассматриваемый период, а именно ее публицистический (не философско-риторический слог, преобладающий в российской педагогической традиции), апеллирующий к обществу, а не к государственному аппарату. Классические труды американских педагогов — Дж. Нифа, Х. Манна, Дж. Г. Картера, Г. Барнарда, К. Мазера, Дж. Дьюи и др. — выдержаны в полемически заостренном стиле, ориентированном на конкретного потребителя — представителя определенных общественных сил, слоев и страт. В качестве последних весьма часто выступали представители крупного бизнеса США, такие, как А. Карнеги, Г. Форд, Дж. Морган, Дж. Д. Рокфеллер, что также объяснимо с точки зрения того факта, что в различные периоды американской истории меценатская и спонсорская помощь составляла до 60 % всех расходов на систему образования.

Педагогическая мысль США, аналогичная отечественной педагогике, развивалась на основе адаптации европейских педагогических доктрин к социокультурной среде Северной Америки. Так же, как и в России, американская светская школа и американская педагогическая мысль возникли, преимущественно, на основе заимствования западноевропейских интеллектуальных традиций. В силу этого, американская система образования, равно как и вся культурная жизнь того времени, находилась в состоянии догоняющего модернизаторс-

тва (догоняющей западноевропейские цивилизационные достижения). Как известно, в конце рассматриваемого периода — к началу XX столетия — большинство задач модернизации в США были решены, эта страна стала передовой практически во всех социально-экономических областях. Однако вопросы модернизаторства в США, в особенной степени в системе образования, решались нетипичным для многих стран способом. Американцы выработали особую способность к критической самооценке, умение ставить прагматические реалистические цели и задачи, при этом константно ориентируясь на «человеческий фактор» решения любых социальных проблем.

При этом делая ставку на человека, а не на систему, американцы приобрели характерную особенность — приглашать к себе ученых, педагогов и специалистов из других стран, как, например, в рассматриваемый нами период были приглашены в США такие выдающиеся западноевропейские педагоги и просветители, как Дж. Ниф, Р. Оуэн, М. Стэнфорд и др. Это открывало возможность быстрого, качественного, полноформатного воспроизводства и адаптации различных социальных моделей, в том числе и образовательных в специфических условиях Нового Света.

Таким образом, примат общественной инициативы, регионализм, конкурентность, демократизм, гуманизм и модернизаторство определили качественное своеобразие американс-

кой системы образования и педагогической мысли к началу XX столетия, эффективность которой очевидна и в современном мире.



Рогачева Елена
Юрьевна, д-р пед.
наук, профессор,
профессор кафедры
педагогики Влади-
мирского государс-
твенного универ-
ситета им. А. Г. и

Н. Г. Столетовых, член редакци-
онного совета «Историко-педаго-
гического журнала»

Чтобы представить сложный процесс восприятия педагогических идей, обратимся к наиболее яркому и показательному примеру распространения идей Дж. Дьюи в философско-педагогическом дискурсе Франции. Французы, как и представители ряда других старых европейских держав, таких, как Англия и Германия, всегда с осторожностью воспринимали идеи Нового Света, никогда не стремились увлекаться американским и ревностно охраняли свои традиции.

Дискуссия, касающаяся философии образования Дьюи, была представлена во Франции двумя полюсами: ряд педагогов защищали его идею «учения посредством делания», а другие категорически ее отвергали и стояли на защите авторитарных методов обучения. Дуалистический способ мышления, имеющий глубокие корни во Франции, возможно, стал одним из факторов, препятствовавших про-

никновению идей Дьюи во французскую школу, а также приведших к отвержению многих положений теории американского реформатора

Первое упоминание Дж. Дьюи во Франции относится к 1883 г. После этого в течение ряда лет имя американского педагога в этой стране вообще не упоминалось до тех пор, пока журнал «Педагогика», появившийся в 1909 г., не обозначил Дж. Дьюи в качестве одного из своих активных авторов. Правда, с этого периода вплоть до 1960-х гг. восприятие Дьюи во Франции ограничивалось главным образом педагогическим аспектом. Следует обратить внимание на то, что большое значение для французских читателей Дьюи имели переводы на французский язык ряда его работ, сделанные А. Ферьером, О. Декроли и Э. Клапаредом. Это обеспечило возможность педагогическим идеям Дьюи в какой-то степени оказывать влияние на движение за образовательную реформу во Франции уже в начале XX века.

Анализ социокультурной ситуации во Франции начала века показал полное господство рационалистического контекста, и, согласно существовавшим канонам, в школе всегда правил учитель. Именно поэтому «педагогике активности» Дж. Дьюи нелегко было найти в этой стране большое число сторонников. До Первой мировой войны преподавание в государственных школах находилось под сильным влиянием авторитарной традиции в педагогике. Правда, уже

в июне 1909 г. во Франции вышел второй номер журнала «Педагогика», где читатели смогли увидеть перевод отдельных частей работы Дьюи «Школа и общество» под названием «Джон Дьюи: школа и социальный прогресс». В ноябре 1911 г. редакция журнала опубликовала ряд педагогических эссе Дьюи, в сентябре 1912 г. также появились несколько его произведений, а в декабрьском выпуске напечатали еще одну часть брошюры «Школа и общество». Этот же журнал издал в марте 1914 г. некоторые переводы работ Дж. Дьюи, выполненные Г. Марти. В 1920 г. в одном из выпусков журнала читатели увидели обзор эссе Дж. Дьюи «Новая школа для старых».

Благодаря усилиям французских переводчиков Дьюи, в 1913 г. читатели увидели работы «Интерес по отношению к воле» (1896), «Цель истории в элементарном образовании» (1897) и работу «Ребенок и учебный план» (1902). Более того, все эти переводы предварялись восторженным предисловием Э. Клапареда, в котором впервые отмечалась особая значимость Дж. Дьюи и прагматизма для педагогической практики как Франции, так и всей Европы. Э. Клапаред дал толкование основных положений педагогической теории Дьюи и вычленил основные принципы прагматизма, сделав упор на такие категории, как «генетический», «функциональный», «социальный». Ценно, что Клапаред не просто пытался представить Дж.

Дьюи французской педагогической общественности, но и стремился установить связи между теорией Дьюи и наработками европейских педагогов-реформаторов. Он указал на существующее сходство и различие между идеями Дьюи, касающимися трудового обучения, и теорией трудовой школы Кершенштейнера. В период между двумя мировыми войнами наблюдался повышенный интерес к работам американского ученого. Об этом свидетельствуют появившиеся в 1922 г. две работы А. Ферьера под названием «Школа активности» и «Школа активности: принципы и реализация». В этих работах чувствуется заметное влияние теории Дьюи, делается множество ссылок на американского коллегу. Более того, именно под влиянием идей Дьюи во Франции вскоре после Первой мировой войны в дебатах о школе с особой силой зазвучала идея о демократизации образования. Все чаще высказывалась мысль об организации совместного обучения в стенах одной школы не только мальчиков и девочек, но и детей из разных социальных слоев.

Нельзя не упомянуть о том, что в 1930 г. Дж. Дьюи был удостоен почетного звания доктора Сорбоннского университета. Это был знак признания значимости педагогических идей Дьюи, касавшихся модели «новой школы».

В межвоенный период различные течения, среди которых следует отметить деятельность французского педагога-прогрессивиста С. Фре-

не, стремились проявлять интерес к идеям педагогов-прогрессивистов и бороться за развитие творческого начала в ребенке, его активной позиции и за социализацию школьной жизни, что по духу очень близко к идеям Дьюи о новой школе, основанной на общении, игре и активной жизнедеятельности в настоящем.

Немаловажно отметить, что после провозглашения Пятой республики, начиная с 1959 г., во Франции проходили реформы, направленные на установление взаимоотношений между частной школой и государством. В последние два десятилетия XX в. к первому проекту сторонников единой школы добавился вполне характерный для того времени дух планирования образования и обращение к международному опыту решения вопросов образования. Полагаем, что именно этот факт объясняет, что и в 1970–90-е гг. идеи Дж. Дьюи не покидали педагогический дискурс во Франции.

Современные французские авторы пытаются приписать Дж. Дьюи все недостатки проектного метода, считая его инициатором этого метода и называя одним из отцов активного метода. Что касается исследований последнего десятилетия XX в., то аргументом тому может служить книга Г. Миаларе «Общая педагогика» (1991). И все же на определенное внимание к Дж. Дьюи в последнее время во Франции ссылается Г. Шнайдер. В своей работе «Дьюи во Франции» он упомянул о

том, что в 4-томное издание собрания сочинений на французском языке «Педагогические мыслители (1994)» был включен перевод статьи Р. Вестбрука о Дьюи, а в том же году Ж. Гюссей посвятил целую главу своей книги педагогике Дьюи. В центре обсуждения оказались основные направления педагогической мысли Дьюи: его концепция личности, проблема разума и окружающей среды, философия образования, концепция школы, учебного плана.



Фролов Анатолий
Аркадьевич, д-р пед.
наук, профессор, на-
учный консультант
исследовательской
лаборатории «Вос-
питательная педа-
гогика А. С. Макаренко» (Нижний
Новгород)

В журнале «Народное образование» (2013, № 6) представлен полный текст моей статьи «Джон Дьюи и Антон Макаренко: две вершины социальной педагогики XX века». Звучит претенциозно, громко, но еще в работах Оскара Анвайлера, педагога-компаративиста, инициатора наиболее полного в мире 20-томного издания сочинений Макаренко в начале 70-х годов сделано заключение, что в педагогике XX века вырисовывается четыре вершины. Это американец Джон Дьюи, немец Георг Кершенштейнер, итальянка Мария Монтессори и украинец, как некоторые пишут, или, как

он сам говорил, — советский гражданин — Антон Макаренко. И добавляет: из них современная популярность принадлежит А. Макаренко. Кроме того, в самих Соединенных Штатах есть несколько статей, сопоставляющих педагогические идеи и опыт Дж. Дьюи и А. Макаренко. Притом Макаренко рассматривается не только как выдающийся советский педагог, а человек мирового масштаба, изумительной эффективности в педагогической деятельности и необычайно великой устремленностью в будущее, что заставляет внимательно, с интересом, и даже с благоговением относиться к этому человеку, к его творчеству, к его произведениям.

Мне кажется, тема «Преемственность и новаторство» чрезвычайно плодотворна, особенно если мы начинаем сравнивать именно с точки зрения исторической преемственности. Если существуют объективные закономерности, то она неизбежна и помогает видеть пружины развития педагогики как науки, образования как социальной практики.

Я думаю, именно с точки зрения преемственности и новаторства, мы можем историю педагогики из «гробкопательства», извините, за выражение, превратить в востребованную науку, которая аргументировано, доказательно, с точки зрения фактической социально-педагогической результативности прошлого, рассматривает явления современной педагогической реальности. Вследствие этого, можно сказать, что история педагогики тоже

может и должна выйти на эксперимент. Это первое, что я хотел сказать.

Следующее, на что мне бы хотелось обратить внимание: открывая в Дьюи множество смыслов и представлений, я понял множественность самого Макаренко. Он поднялся на уровень Дьюи — реформатора, философа, социолога, психолога, педагога. И сразу стали рождаться выводы уже на новом уровне анализа и обобщения творческого наследия Макаренко. Не всегда у нас звучали (а иногда были просто искусно замаскированы) идеи великого педагога. И до сих пор мы не осознаем, какая ответственность лежит на педагогах, историках педагогики, образования. Я позволю себе привести в пример разговор Ленина с Луначарским, когда в начале 20-х годов сокращали бюджет на образование. Что Ленин сказал Луначарскому? «Анатолий Васильевич, подождите, у нас в стране будет со временем только два министерства. Какие? Министерство народного хозяйства и министерство просвещения, культуры, искусства...».

Это всегда было и будет: педагогика, школа, образование превращаются в мощнейший фактор социально-экономического развития. Именно за это боролся Макаренко, именно за такую педагогику. Не за педагогику школы, не за «педагогику в коротких штанишках», детскую педагогику, а за социальную педагогику, за понимание педагогики общества. Она существует.

Следующий момент, Дьюи — тоже социальный педагог, Дьюи тоже за превращение школы и образования в социальный, экономический, политический фактор. И он выступает за поднятие авторитета педагогики как науки о воспитании, а не просто как науки об обучении, образовании, но Макаренко идет дальше Дьюи, значительно дальше, потому работает в другом ценностном пространстве. Вы же не зачеркнете, не скажете, что советское государство — это ошибка истории?

Однако разделения между обучением и воспитанием у Дьюи нет. Он хочет сделать школу социальным инструментом посредством учебных программ, учебных предметов фактически через преподавание. Естественно, это сделать невозможно, потому что воспитание имеет свою специфику, свои закономерности (при безусловном сохранении диалектически органической связи между обучением и воспитанием). Наконец, важное различие Дьюи и Макаренко — это дуализм коллективного и индивидуального, общественно-педагогического и индивидуально-типологического. Макаренко положил в основу всего коллектив взрослых и детей как главный инструмент и базу воспитания, органического воспитания — в потоке жизни, личной, коллективной, общей и т. д. Эта идея у Макаренко является важнейшей, определяя его новаторство, что может быть только в общих чертах есть у Дьюи. Благодарю за внимание.



Беляев Владимир
Иванович, д-р пед.
наук, профессор, про-
фессор кафедры со-
циальной педагогики
и социальной работы
МГОУ (Москва)

Здесь поднимают вопрос о великом значении образования как гаранта культурного сохранения человечества. Издавна известно, что для того, чтобы уничтожить страну, нужно забить три клина: между поколениями, национальностями и религиями. И в этом отношении роль истории педагогики — в установлении связей, духовных отношений, педагогических традиций и укреплении скрепов между поколениями в отношении к прошлому — бесценна. В этом видится главная причина уничтожения гуманитарного знания и историко-педагогического знания в частности, уничтожения истории педагогики как учебного предмета. Я считаю, что это трансформация даллесовской концепции: взорвать изнутри. Поэтому выход только один: работая над историко-педагогической проблематикой, как можно более полно реализовывать прогностическую функцию истории педагогики. Не только говорить о том, как это было, как это интересно, какие у кого были принципы и подходы. Результаты исследования необходимо экстраполировать на современную проблематику. Поэтому последние разделы и параграфы диссертаций обязаны обращаться к современности на основании проведенного историко-

генетического и сравнительно-сопоставительного анализа. Он показывает и доказывает, что те теоретические основы, которые были у великих предшественников, инновационны по своей сути, а следовательно, они работают и сегодня, будут работать и в будущем.



Пичугина Викто-
рия Константиновна,
канд. пед. наук, до-
цент кафедры педа-
гогики Волгоградского
государственного со-
циально-педагогичес-
кого университета (Волгоград)

Необходимость адекватной оценки изменений, происходящих в современном образовании, ориентирует на обращение к истокам фундаментальных образовательных идеалов. Феноменом, который существенно повлиял на их возникновение и преломление в разных исторических периодах, является античный феномен «заботы о себе». Размышляя об отношениях образованного человека к государству, власти, другому человеку, античные мыслители оперировали понятием «забота о себе», которое фиксировало представления о процессе и результате «высшего образования» и самообразования взрослого человека и в этом, первоначальном значении не имело аналогов среди современных понятий. Переосмысление интеллектуально-культурной традиции Античности последующими традициями сопровождалось отбором тех

элементов наследия, которые, в том числе, позволяют проследить влияние концептуальной идеи заботящегося о себе человека на возникновение идей об образовательном проектировании самого себя, понятом вне четких возрастных и временных рамок (информальное образование, образование взрослых, непрерывное образование и др.). Однако сама идея, как и многие идеи античных педагогов, постепенно стала восприниматься как внеавторская и вневременная. В результате понятие «забота о себе» в следующие за Античностью эпохи перестало употребляться для комплексной оценки образовательных маршрутов ученика-взрослого и приобрело ряд дополнительных значений, которые сформировались вне педагогического контекста.

На современном этапе «забота о себе» полностью утратила связь с образованием и рассматривается как беспрестанное внимание к своему внутреннему миру, ориентирующее на действенное, т. е. продуктивное проживание собственной жизни. Не вполне корректные, усредненные и стандартизированные значения понятия «забота о себе» подменяют значения, которые зафиксированы в корпусе античных текстов. Основные идеи и выводы античных мыслителей оказываются свернутыми до ключевых цитат, которые не устраниют фрагментарность представления о «заботе о себе» как особом феномене античной педагогической культуры и не позволяют говорить о нем как о

феномене, предопределившем антропологический дискурс античной педагогики.

В античной педагогической культуре понятие «забота о себе» употреблялось в двух значениях, закрепляющих значимость высшего образования и самообразования для человека, который стремится превзойти ожидания, возложенные на него как гражданина, и ожидания, возложенные им на самого себя. Первое значение было связано с требованиями, которые фиксировали необходимость оптимизации повседневных «забот» человека, а второе — с требованиями по отношению к человеку, который находился в возрасте, требующем обучения у наставника. Дополняя друг друга, данные значения отражали то, что заботящийся о себе человек объединял заботу о городе, в пространстве которого осуществлялась реализация его потенциала, с заботами о теле и душе, осуществление которых делало его менее уязвимым к страстям и порокам, а следовательно, более восприимчивым к образованию. Античными педагогами были обозначены *возрастные, гендерные, социальные и профессиональные ограничения* для тех, кто претендовал на статус заботящегося о себе человека — человека, для которого высшее образование и самообразование являются особым образом организованным обретением себя. В древнегреческой и римской педагогической традиции правом пройти путь заботящегося о самом себе человека потенциально об-

ладали только юноши определенного возраста, стремящиеся найти себя в конкретной должности, т. е. осуществлявшие деятельность, достойную свободнорожденного и гражданина. В трудах античных мыслителей фиксировались общие педагогические ориентиры, часто не имевшие привязки к тому или иному возрасту, однако относительная неопределенность на теоретическом уровне компенсировалась четкостью на практическом уровне.

Античная «забота о себе», как следует из анализа источников на древнегреческом и латинском языках, представляла собой явление, процесс, деятельность и результат, которые сопряжены с одним из четырех измерений античной педагогической реальности (понятийным, метафоричным, нарративным и концептным). *Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики* разворачивался вокруг античного феномена «заботы о себе», образуя особое речемыслительное пространство: сущность «заботы о себе» как явления раскрывалась для ученика-взрослого через педагогические понятия, как процесса — через педагогические метафоры, как деятельности — через педагогические нарративы, как результата — через педагогические концепты «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело».

Античный феномен «заботы о себе» был связан с выработкой педагогических регулятивов в рамках особого дискурсивного, речемыслительного пространства, где отграничения

институционального и внеинституционального, социума и личности, надсубъектного и субъективного были весьма относительными. В античной педагогической культуре «забота о себе» давала греку или римлянину возможность в течение всей жизни самостоятельно выстраивать образовательные стратегии в контексте жизненных стратегий, которые были связаны и с политикой, и с частной жизнью. По-разному определяя «заботу о себе», античные мыслители обращались к одним и тем же педагогическим концептам — «город», «наставник», «ученик», «душа» и «тело», — в которых аккумулировались понятийные, нарративные и метафоричные педагогические представления о «заботе о себе». Они обозначили, что в фокусе педагогической реальности находится человек под влиянием дискурса самого себя задолго до того, как педагогическая рефлексия такого рода обрела выражение в терминах «дискурс» и «реальность». Анализ источников на древнегреческом и латинском языках позволил сделать вывод о том, что вокруг феномена «забота о себе» разворачивался антропологический дискурс, который несколько веков задавал векторы развития античной педагогики. Этот дискурс фиксировал связь между позициями, которые может занимать человек по отношению к изучаемому содержанию образования и к самому себе как ученику и учителю одновременно.

Активное обсуждение участников конференции вызвали сообщения:

Поляковой Марии Александровны, кандидата педагогических наук, декана факультета дополнительного профессионального образования Института управления, бизнеса и технологий (г. Калуга) «Франко Камби “Учебник по истории педагогики”»;

Макарова Михаила Ивановича, кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва) «Историко-педагогическая трактовка категории “добродетельная жизнь”».

Щетининой Натальи Павловны, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики Рязанского государственного университета (г. Рязань) «С. И. Миropольский о самообразовании учителя»;

Слепенковой Евгении Александровны, кандидата педагогических наук, доцента кафедры общей педагогики Нижегородского госу-

дарственного педагогического университета (г. Нижний Новгород) «Раскрытие прогностической функции научного историко-педагогического знания в подготовке учителя»;

Карякиной Полины Константиновны, ассистента кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, аспиранта кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых (г. Владимир) «Два великих реформатора в области специального образования в США XIX века: Галлаудет и Гридли Хоув».

Завершая работу конференции, председатель Оргкомитета Г. Б. Корнетов выразил благодарность ее участникам, отметив особую значимость ежегодных встреч педагогов-исследователей, которые позволяют определить общие тенденции в развитии историко-педагогических исследований; проанализировать проблемные поля и уровень актуальности исследовательской тематики; развивать контакты между специалистами, презентовать различные научные школы и направления.



ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Л. Э. Заварзина

ПЕДАГОГ-ОБЩЕСТВЕННИК ПЕТР ГРИГОРЬЕВИЧ РЕДКИН

УДК 371.4

ББК 74.03(2)

В статье анализируются педагогические взгляды и деятельность П. Г. Редкина, направленная на привлечение внимания общества к педагогическим проблемам.

Ключевые слова: П. Г. Редкин, эпоха Великих реформ, педагог-общественник, педагогическая журналистика, Педагогическое общество, Фребелевское общество.

L. E. Zavarzina

PYOTR GRIGORYEVITCH REDKIN AS A PUBLIC PEDAGOGUE

In the article the views and works of P. G. Redkin which are directed to attracting attention to the pedagogical problems are analyzed.

Keywords: P. G. Redkin, the Great reforms period, public pedagogue, pedagogic journalism, Pedagogical Society, Frebel Society

В истории России конец 50-х — начало 60-х гг. XIX в., по справедливому утверждению П. Ф. Каптерева, «было временем живым, временем пробуждения общественной мысли и чувства, как будто весной, расцветом общественности» [7. С. 367]. В эту эпоху в области образования нужно было многое создавать заново: «школы, учителей, педагогическую журна-

листику, педагогическую литературу, педагогическую теорию и практику. И все это было создано» [Там же. С. 295]. Причина успеха, по мнению П. Ф. Каптерева, заключалась в том, что в пореформенной России «воспитание перестало быть преимущественно делом государства, но стало и живым общественным делом». Именно «в энергичном участии общества об-

разование почерпнуло великую и созидательную силу» [Там же].

В этот период общество выдвинуло целый ряд деятелей народного образования, для которых педагогические вопросы стали делом жизни, делом призвания, а не служебными обязанностями. Одним из таких педагогов-общественников был Петр Григорьевич Редкин (1808—1891), который, по словам современников, представлял собой «замечательный образец соединения глубоких познаний, трудолюбия, высокой честности и деятельной любви к просвещению» [8. С. 50]. Он был истинным педагогом по призванию. Многие поколения студентов Московского и Санкт-Петербургского университетов с благоговением вспоминали лекции Петра Григорьевича. Так, Ю. С. Рехневский писал, что никто из преподавателей Московского университета не производил на студентов «такого глубокого впечатления, как профессор законоведения и государственного права П. Г. Р[едки]н. В его чтениях было именно то, что могло увлечь молодых людей, — был юношеский жар и глубокое убеждение» [12. С. 405—406]. Другой выпускник Московского университета Б. Н. Чичерин, впоследствии ставший известным философом, правоведом и общественным деятелем, отмечал, что на лекциях П. Г. Редкина студенты приучались к логической последовательности мысли, к внутренней связи философских понятий. Юридическая наука представлялась им живым организмом, проникнутым высшими началами. «Он давал толчок философскому движению мысли; мы,

— вспоминал Б. Н. Чичерин, — стремились познать верховные начала бытия и воспламенялись любовью к вечным началам правды и добра, которым мы готовились служить всем своим существом» [15. С. 196].

Студенту А. Н. Афанасьеву, в будущем знаменитому собирателю русских сказок, запомнилось, что П. Г. Редкин «любил щегольнуть начитанностью и потому, указывая на источники своей науки, всегда исчислял нам бесконечное количество сочинений на всевозможных языках. Он проповедовал, что так как наука едина, то для того, чтобы знать основательно один предмет — необходимо изучать и все другие» [1. С. 265].

П. Г. Редкин родился 4 октября 1808 г. в г. Ромны Полтавской губернии, в дворянской семье. По окончании Роменского уездного училища он продолжил образование в Нежине в только что открытой гимназии высших наук князя Безбородко, которая в 1832 г. была преобразована в лицей. Первый директор этого учебного заведения В. Г. Кукольник и вскоре сменивший его на этом посту И. С. Орлай стремились привлечь в гимназию высококвалифицированные педагогические кадры. В годы учения Редкина в гимназии преподавали В. Г. Кукольник, И. С. Орлай, К. В. Шапалинский, Н. Г. Белоусов, благодаря которым здесь царил либерально-демократический гуманный дух. Известный поэт Н. В. Кукольник, учившийся вместе с Редкиным, вспоминая гимназические годы, писал, что в своем воспитании и развитии учащиеся «были обязаны духу заведения, тому высокому поэтическому и науч-

ному направлению, которое в воспитанников умели вдохнуть достойные начальники» [3. С. 55]. П. Г. Редкин же в своих воспоминаниях отметил высоконравственный образ своего учителя К. В. Шапалинского, в котором поражали «безукоризненная честность, неумытная справедливость, правдолюбивое прямодушие, скромная молчаливость, тихая серьезность, строгая умеренность и воздержание в жизни, отсутствие всякого эгоизма, всегдашняя готовность ко всякого рода самопожертвованиям для пользы ближнего» [Там же. С. 317].

Учебный курс в гимназии кн. Безбородко, как и в других гимназиях начала XIX века, был **энциклопедичным**. Гимназисты изучали краткий и пространный катехизис, библейскую и церковную историю, толкование Ветхого и Нового Завета, литургику, логику, нравственную философию, политическую экономию, естественное, римское и русское право, практическое судопроизводство, минералогию, ботанику, физику, химию, арифметику, алгебру, геометрию, тригонометрию, механику, военные науки, русскую и всеобщую историю, географию и статистику, русскую, французскую, немецкую и латинскую словесность; занимались рисованием, танцами, музыкой (игрой на фортепиано) и церковным пением [8. С. 51]. Такой хаотичный курс, лишенный всякой концентрации, способный скорее притупить умственные способности прилежного ученика, чем развить их или же приучить к поверхностному усвоению сведений, оказался полезен для будущего профессора энцикло-

педии законоведения, поскольку эта дисциплина требует знаний не одних юридических наук.

В гимназии поощрялась самостоятельная работа учащихся, в частности, их журналистская деятельность. Такие учащиеся, как П. Г. Редкин, Н. В. Гоголь, Н. В. Кукольник, К. М. Базили, Н. Я. Прокопович и некоторые другие, объединились для издания журнала. Это увлечение не прошло для гимназистов бесследно: в дальнейшем все они проявили себя в литературе, разумеется, в разной степени. Рано обнаруживавшееся сценическое дарование Н. В. Гоголя обусловило создание театрального кружка.

П. Г. Редкин значительную часть свободного времени проводит в библиотеке, где он состоит помощником библиотекаря, обязанности которого исполнял проф. Ландражин. Вероятно, выбор пал на П. Г. Редкина потому, что он поступил в гимназию с хорошим знанием французского языка, а в библиотеке гимназии были в основном книги на иностранных языках, преимущественно на французском.

Большая энциклопедическая программа гимназического курса, подкрепляемая всесторонне поощряемым самообразованием, была усвоена досрочно, и в 1826 г. П. Г. Редкин (проучившись в гимназии шесть лет вместо девяти) был выпущен первым кандидатом первого выпуска в составе шести человек. В тот же год выпускник поступил в Московский университет на этико-политическое отделение и проучился здесь два года. Отсюда был отправлен в так назы-

ваемый профессорский институт при Дерптском университете, где будущие профессора готовились к слушанию лекций в зарубежных университетах. В Дерпте Петр Григорьевич слушал лекции по юридическим наукам и занимался древними языками.

В 1830 г. П. Г. Редкин был направлен в Берлинский университет, который славился своими профессорами, особенно юристами. Здесь он слушал римское право у главы исторической школы права Ф. К. Савиньи, философию и историю права у Э. Ганса, политику и новую историю у Ф. А. Г. Раумера. Занятия логикой и историей философии у самого Гегеля завладели умом молодого россиянина настолько, что он стал ярым гегельянцем и оставался им почти всю свою жизнь. В дальнейшем Редкин стал самым заинтересованным пропагандистом учения «знаменитейшего мужа» в России, что видно из таких его работ, как «Обозрение гегелевской логики» (Москвитянин. 1841. № 8), «Взгляд на философию Гегеля» (Православное обозрение. 1861. Т. 1), наконец, 7-томный труд «Из лекций по истории философии в связи с историей философии вообще» (СПб., 1889–1891), где содержится обширный текстологический и аналитический материал о философии Гегеля. Кроме занятий юридическими и философскими науками, Редкин занимался изучением иностранных языков: он слушал энциклопедию филологии у знаменитого филолога А. Бека, изучал английский, итальянский и испанский языки, а по специальному заданию М. М. Сперанского — даже санскрит.

В 1834 г. П. Г. Редкин возвра-

тился в Россию, выдержал экзамен на получение ученой степени доктора права и с осени 1835 г. стал читать лекции по энциклопедии законоведения в Московском университете. Вскоре его коллегами по университету стали другие стипендиаты, также получившие за рубежом профессорскую подготовку, — Т. Н. Грановский, С. И. Баршев, Д. Л. Крюков, А. И. Чивилев. Попечителем университета в этот период был граф С. Г. Строганов, «человек весьма почтенный, благородный, любитель русской археологии», искусств, с профессорами и студентами он был всегда учтив, оказывал помощь бедным студентам [1. С. 249]. Стараниями С. Г. Строганова в университет были привлечены талантливые, блестяще подготовленные, а главное — отличающиеся высокой гуманностью профессора. П. Г. Редкин был именно таким преподавателем. Слушать его лекции приходили не только юристы, но даже медики и математики. Случалось, вспоминал Ю. С. Рехневский, что студенты других факультетов, прослушав одну лекцию Петра Григорьевича, переходили на юридический факультет лишь затем, чтобы иметь возможность постоянно слушать его лекции [12. С. 406].

Закономерным и логичным было влияние П. Г. Редкина на умственное развитие К. Д. Ушинского, бывшего студентом Московского университета в 1840–1844 гг. Лекции профессора права сказались и на дальнейшем направлении занятий основоположника российской педагогики. «Они впервые ознакомили его с философскими науками и возбудили

к ним любовь, и если впоследствии Ушинский всякому занимавшему его явлению старался отыскать философское основание и во всех своих трудах строго следовал философским началам, то этим он преимущественно обязан Петру Григорьевичу», — заключал Ю. С. Рехневский, однокурсник К. Д. Ушинского [Там же. С. 407].

С 1841 г. П. Г. Редкин совмещал профессорскую деятельность с обязанностями инспектора над частными учебными заведениями, состоя в то же время инспектором классов Александровского сиротского института, где также преподавал предварительные понятия о законоведении, основные законы учреждений и законы о состояниях. Почти все летние каникулы он проводил за границей: в Германии, Франции, Англии и Италии, где знакомился с постановкой учебного дела, осматривал учебные заведения, внимательно изучал педагогическую и детскую литературу. Интерес П. Г. Редкина к проблемам образования и воспитания был по-настоящему искренним и глубоким, в нем переплелись и общественные и личные начала. Во-первых, в атмосфере России уже чувствовался неподдельный интерес к распространению просвещения, а во-вторых, сосредоточием личных пристрастий Редкина было образование. Так, Петр Григорьевич сообщал своим биографам, что его любимая игра в детстве, когда он учился еще дома и в Роменском уездном училище, состояла в том, чтобы «собирать мальчиков, задавать им уроки и выслушивать их» [8. С. 58].

Большие надежды в плане воспитания подрастающего поколения и педагогического просвещения родителей, да и самих педагогов П. Г. Редкин возлагал на педагогическую журналистику. Он предпринял совместно с историком Д. А. Валуевым издание журнала «Библиотека для воспитания» (1843–1846), который после смерти Валуева назвал «Новая библиотека для воспитания» (1847–1849). «Новую библиотеку» можно считать своеобразным продолжением первого в России журнала Н. И. Новикова «Детское чтение для сердца и разума» (1785–1789).

Участниками журнала «Библиотека для воспитания», кроме П. Г. Редкина, были Т. Н. Грановский, Ф. И. Буслаев, И. К. Бабст, В. Ф. Одоевский, С. М. Соловьев и др. Эти выдающиеся интеллектуалы России названы в анонсе издания журнала за 1845 г. П. Г. Редкин обозначен как редактор по отделу педагогики и как общий редактор для различных статей. Под редакцией Редкина в 1845 г. вышло три выпуска педагогических статей, которые, как подчеркивал В. Я. Струминский, «по своему теоретическому уровню и содержанию составляют замечательное явление в педагогике 40-годов» [14. С. 22]. В «Новой библиотеке для воспитания» также сотрудничали профессор Московского университета и другие педагоги Москвы.

В. Г. Белинский уже первые два выпуска журнала приветствовал положительным отзывом: «„Новая библиотека для воспитания“, издаваемая г. Редкиным, есть единственная книга,

которую можно рекомендовать отцам семейств из всех книг этого рода, появившихся в последнее время. Не все статьи, составляющие ее содержание, одинакового достоинства, но между ними нет решительно дурных и есть очень хорошие» [2. С. 136]. Критик был уверен в том, что «ее издатель не будет жалеть никаких трудов на постепенное улучшение такого полезного занятия», как выпуск этой дельной и полезной книги для детей [Там же. С. 143].

В 1848 г. П. Г. Редкин был уволен из Московского университета как «замешанный в вольнодумстве». Более подробно об этом периоде жизни профессора можно прочесть в воспоминаниях Б. Н. Чичерина [15] и в очерке В. Я. Струминского [14].

Педагогическая деятельность П. Г. Редкина продолжилась в Петербурге. Общественно-педагогическое движение, начатое журналом «Морской сборник», не могло не захватить энергичную натуру Петра Григорьевича. В 1857 г. он совместно с К. Д. Ушинским подвинул А. А. Чумикова издавать «Журнал для воспитания», в котором стал наиболее активным автором. Чуть позже, в журнале «Учитель» И. И. Паульсона и Н. Х. Весселя (1861–1870), он также принимал самое живое участие, выступая распространителем прогрессивных педагогических идей. В «Учителе» Редкин поместил 47 статей под общим заглавием «Современные педагогические заметки». Он не скрывал от своих читателей, что находится под влиянием немецкой педагогической науки, в частности идей Дистервега и Браубаха,

но при этом настойчиво повторял, что его изложение «самостоятельно: г-н Браубах писал для Германии», а он пишет «для России» [11. С. 61]. Кроме заметок о германском образовании, П. Г. Редкин писал обо всем лучшим, что делалось в педагогическом мире на Западе, в частности в швейцарских, греческих, чешских школах, и что могло пригодиться для России.

Уже в первых своих статьях П. Г. Редкин приучал российское общество, еще не привыкшее к восприятию и обсуждению материалов на педагогические темы, задумываться над сложными проблемами воспитания. Откровением для современников стали многие его статьи, так как заставляли размышлять над теми вопросами, ответы на которые казались с первого взгляда очевидными. Так, в статье «На чем должна основываться наука воспитания» (1846) утверждение Редкина не соответствовало устоявшейся точке зрения, поскольку он писал: «В самом деле, земное счастье человека заключается не вне, а внутри его, — в его внутреннем сознании, в его совести; оно из него исходит, следовательно, есть произведение его собственной воли. Совершенство, возможное для человека, никогда не может быть достигаемо внешними средствами, а самостоятельной его деятельностью: без собственного стремления никакое совершенствование невозможно. Нравственным не может человека сделать воспитание без участия его воли. Воспитывать человека, подавляя в нем самостоятельность, не развивая ее постепенно, — значит противоречить своей собственной и общей цели воспитания» [Там же. С. 65–66].

В своих статьях П. Г. Редкин стремился определить, что такое воспитание, что такое образование, в чем особенности формального и реального образования, может ли образование ограничиваться одним возбуждением способностей или одним сообщением знаний и т. п. Но самой важной педагогической идеей П. Г. Редкина, по мнению П. Ф. Каптерева, является указание на необходимость самообразования. «Редкин, — писал историк педагогики, — на воспитание смотрел только как на кратчайший путь к самообразованию. Воспитатель должен беспрестанно возбуждать, укреплять и усиливать сознательную и свободную деятельность воспитанника с тем, чтобы воспитанник был в состоянии приобрести необходимые для самообразования светлый ум и твердую волю» [7. С. 308].

Педагогические статьи П. Г. Редкина, особенно такие, как «Выгонять или не выгонять ученика из училища?», «Как учителю вести себя с учениками», «Детские руки — золотые руки», «Не наказывать, а предохранять от наказания», «Любовь все может», «Малолетние преступники», дышат высокой гуманностью, любовью к детям, проповедуют новый (для середины XIX в.) взгляд на воспитанника как на личность, которая достойна уважения; ратуют за тесную связь семьи со школой.

П. Г. Редкин одним из первых заговорил о важности специальной педагогической подготовки, которую должны получать будущие учителя. Необходимо создавать учительские семинарии, «где могут быть приго-

товлены как следует теоретически и практически учителя к своему званию», где они поймут, «как должна быть обработана их специальная наука и как следует обращаться с ней, чтобы она проникла в душу дитяти сообразно с его природой» [11. С. 186]. Он неоднократно подчеркивал, что учитель должен быть личностью, а для этого необходимо серьезно заниматься самообразованием. Необходимо, писал П. Г. Редкин, не упустить «из виду ни одного выдающегося события, факта, явления в мире, в жизни наук, искусств и художеств, достойного быть известным всякому человеку, имеющему сколько-нибудь права называться человеком образованным, современным, а тем более учителю, на которого окружающая его среда привыкла смотреть как на человека передового или по крайней мере от которого привыкла требовать, чтобы он был в своей среде представителем образованности, и за неисполнение этого требования теряющая к нему всякое уважение» [Там же. С. 172].

П. Г. Редкин понимал, что есть и другие средства, кроме педагогической журналистики, для распространения педагогических идей, обсуждения вопросов образования. Дело в том, что характерным признаком эпохи Великих реформ было создание различных научных обществ, дававших выход общественной инициативе в области науки. Общества объединяли не только профессиональных ученых, но и самые широкие слои интеллигенции, поскольку, как справедливо отмечала В. Р. Лейкина-Свирская, «как только в деятельности научных обществ

терялся общественный интерес, они хирели или оставались предприятием избранной кучки организаторов» [9. С. 199]. Некоторые из них существовали при университетских кафедрах, другие самостоятельно. Общества отличались характером и задачами деятельности, количеством членов и другими особенностями.

Большой известностью пользовалось Русское географическое общество, созданное в 1845 г. Одним из его руководителей и вдохновителем был знаменитый ученый-географ П. П. Семенов-Тянь-Шанский (1827—1914). В следующем году заявило о себе Русское археологическое общество. В 1859 г. по инициативе А. Г. Рубинштейна было организовано Русское музыкальное общество. В 1863 г. при Московском университете возникло новое Общество любителей естествознания, антропологии и этнографии.

П. Г. Редкин выступил инициатором объединения столичных педагогов. Первое педагогическое собрание состоялось в его петербургской квартире 11 октября 1859 г. На нем присутствовали: редактор «Журнала для воспитания» А. А. Чумиков, педагоги И. И. Паульсон, Н. Х. Вессель, председатель Ученого комитета Министерства народного просвещения А. С. Воронов, директора гимназий И. Б. Штейнман, В. Х. Лемониус, профессор К. И. Люгемиль, содержатель частного учебного заведения К. И. Май, доктор Изенбек. По предложению Редкина единогласно постановили: «образовать в Петербурге первое педагогическое общество с

целью изучения и исследования вопросов, относящихся к делу воспитания и обучения; сближения отечественных педагогов между собою и для распространения в обществе здоровых педагогических понятий и сведений» [13. С. 483]. Сначала собрания носили частный характер, но уже 9 января 1860 г. последовало официальное разрешение И. Д. Делянова, попечителя Петербургского учебного округа, о разрешении собираться во 2-й гимназии, как более центральной, два раза в месяц. С тех пор П. Г. Редкин в течение 15 лет избирался председателем Педагогического общества.

Вскоре Петербургское педагогическое общество своей деятельностью стяжало значение общерусской педагогической школы. Оно оказывало влияние на всю Россию, число его провинциальных членов возрастало из года в год. Они, приезжая в Петербург, смело являлись в Педагогическое общество и знакомились с теми специалистами, которые представляли для них наибольший интерес по роду их занятий. Душой Педагогического общества был его председатель: П. Г. Редкин прекрасно руководил собраниями, «умел указывать темы для рефератов, умел вести прения, вовремя останавливал горячего референта или оппонента, коротко и ясно обобщал мнения, а иногда прочитывал молодым педагогам целые лекции, если вопрос был неясен и требовал разъяснений с точки зрения научной, философской или юридической» [Там же. С. 484].

Педагогическое общество было чутко ко всем острым проблемам

современности, связанным с нарождавшимися народными школами и учительскими семинариями, открывавшимися женскими гимназиями, готовившейся реформой средних учебных заведений. В решении многих вопросов самое деятельное участие принимал К. Д. Ушинский после своего возвращения из-за границы в 1867 г. На суд членов Педагогического общества он отдал свои учебные и научные сочинения, написанные в Швейцарии, тем самым заложив традицию давать критическую оценку новой педагогической литературе.

П. Г. Редкин привлекал к участию в деятельности Педагогического общества начинающих энергичных педагогов, проявивших себя на различных поприщах педагогического труда. Именно так произошло с молодым преподавателем С.-Петербургской духовной семинарии П. Ф. Каптеревым, которого председатель рекомендовал в члены Педагогического общества.

Педагогическое общество было серьезным учреждением, пользовалось авторитетом в правительственных сферах, доказательством чего служит то, что Министерство народного просвещения поручило ему обсуждение своих проектов реформ. Общество рассматривало и различные частные вопросы. Так, оно решило издать для народных школ книги Н. А. Некрасова и «других авторов (Пушкина, Кольцова, Тургенева, Григоровича и др.)» [5. С. 266].

Петербургское педагогическое общество работало почти 20 лет, более пятисот человек состояли в его рядах. В числе их были попечители и инспек-

торы учебных округов, профессора и воспитатели, учителя и учительницы, врачи и матери семейств. Общество было закрыто в 1879 г. по представлению министра народного просвещения Д. А. Толстого на том основании, что оно нарушило устав, обсуждая уже утвержденные законом положения об учебной части. Министр был разгневан тем, что содружеством педагогов был поставлен вопрос о классической системе образования, господствовавшей в гимназиях, которая широко обсуждалась российской общественностью и имела много противников.

О том, что все члены Педагогического общества впоследствии тепло вспоминали о нем, свидетельствовала и инициатива Я. Г. Гуревича, главного редактора журнала «Русская школа», предложившего в своем выступлении по случаю 25-летия со дня кончины К. Д. Ушинского ходатайствовать о восстановлении Петербургского педагогического общества в память о великом педагоге. Педагогическое общество, признал Гуревич, «принесло в свое время не мало пользы распространению среди педагогов, да и вообще среди интеллигентного петербургского общества, здравых педагогических идей, благодаря постоянному участию в заседаниях... таких почтенных педагогов, какими были, не считая уже Ушинского, П. Г. Редкин, А. С. Воронов, Н. Х. Вессель, И. И. Паульсон, Ф. Ф. Резенер, В. Я. Стоюнин, А. Я. Герд, А. Н. Острогорский, Ф. Ф. Эвальд, В. Д. Сиповский, К. К. Сент-Илер, В. А. Евтушевский, И. Ф. Рашевский, Д. Д. Семенов,

З. Б. Вулих, А. Н. Страннолюбский и многие другие» [4. С. 47].

Однако восстановления Петербургского Педагогического общества не произошло. Чиновники от образования боялись его влиятельной силы. То, что делалось в Обществе, справедливо констатировал современник, «разносилось по всей России, вдохновляло провинциальных ее работников и руководило ими. Благодаря этому руководящему центру они чувствовали общность и цельность педагогических интересов. Это поддерживало в них интерес к педагогическому труду, увлекало высокою идейною стороною этой трудной деятельности» [10. С. 375].

Постоянный интерес к передовым педагогическим идеям, зарождающимся в Германии, обусловил еще одну инициативу П. Г. Редкина — учреждение в России Фребелевского общества. Предполагаемые ответы на вопросы, которые неутомимый педагог ставил в статье «Детские сады» («А у нас многие ли дамы знают о существовании Фребеля и детских садов, имеют понятие об их значении, помышляют о введении их в любезном отечестве?» [11. С. 166]), определяли последовательность действий в распространении идей Ф. Фребеля и создании первых детских садов в России.

Немецкий педагог Ф. Фребель (1782—1852) своими теоретическими сочинениями и практическими делами обратил внимание немецкой, а затем и всей европейской общественности и, прежде всего, матерей и педагогов к проблемам первоначального воспитания детей. Так, Полина Карловна

Задлер (впоследствии Раухфус) и Евгения Аристовна Вертер во время своего пребывания за границей познакомились с учениками и последователями Ф. Фребеля, побывали в детском саду и решили осуществить в российском образовании некоторые идеи о первоначальном воспитании детей, созданные западноевропейской педагогикой. Их инициативу поддерживали известные деятели отечественного образования и прежде всего П. Г. Редкин. Проект устава Фребелевского общества подписали 22 человека, среди которых были П. К. Задлер, Е. А. Вертер, П. Г. Редкин, а также А. С. Воронов (1819—1875), председатель Ученого комитета Министерства народного просвещения; К. А. Раухфус (1835—1915), педиатр, организатор больничного дела, создатель образцовых детских больниц в Петербурге и Москве; П. П. Семенов (впоследствии Тян-Шанский).

Высочайшее соизволение на учреждение Фребелевского общества последовало 28 мая 1871 г., а 5 июня Министерство народного просвещения утвердило его устав. Первое общее собрание Общества состоялось 17 октября 1871 г., на котором П. Г. Редкин был избран председателем. Протоколы каждого заседания Общества фиксировали увеличение его членов. Так, уже к 29 апреля 1872 г. в Обществе было зарегистрировано 145 человек. Славная история этой наиболее значительной организации, работавшей в русле проблематики дошкольного воспитания в России XIX в., завершилась в марте 1918 г.

В 1863 г. П. Г. Редкин вернулся в студенческую аудиторию, он продолжил свою профессорскую деятельность теперь уже в Петербургском университете, где получил кафедру энциклопедии права. Студенты, как и прежде, с большим желанием и огромной любовью слушали его лекции. Так, М. В. Шимановский вспоминал, что даже в самые тяжелые периоды, «когда охваченная сомнениями молодежь бессильно металась из стороны в сторону, ища ответа на многие глупые и «проклятые вопросы» современности... профессор Редкин особенно громко возвышал свой голос и с факелом науки в руках освещал пути блуждающим, наставлял неопытных, ободрял неверующих» [16. С. 19].

Другой современник П. Г. Редкина публицист Е. И. Утин, выступавший под псевдонимом Е. О., подчеркивал, что профессор не боялся говорить студентам, что правда и справедливость являются для современного общества далекими идеалами. Миром же управляет грубая материальная сила, называющая себя правом. Сила господствует во всех сферах общества, «в международной политике, во внутренней политике всех современных государств, в экономической, социальной жизни народов. У правды и справедливости мало служителей, зато у силы — нет числа слугам и прислужникам» [6. С. 675]. Е. И. Утин писал, что П. Г. Редкин, как ученый и педагог, ставил себе высокую задачу — «воспитывать юношество в духе правды и справедливости, вербовать его в число горячих и страстных служителей этих

отдаленных идеалов человечества» [Там же].

В 1873—1876 гг. П. Г. Редкин был ректором Петербургского университета, в 1878 г. он оставил работу в университете и был назначен председателем Департамента уделов, в 1882 г. был введен в члены Государственного совета. Комитет грамотности отметил его деятельность на благо отечественного образования золотой медалью.

П. Г. Редкин внес свой вклад и в решение такой актуальной проблемы современности, как роль женщины в обществе и образовании. В 1888 г. вышла книга «К решению женского вопроса», в предисловии к которой анонимный автор-женщина, в частности, писала: «Я желала бы, по крайней мере, чтобы после того, как меня не будет на этом свете, настоящие мои заметки, содержащие в себе признания, желания и просьбы за женщину, дошли до слуха какого-нибудь добросердечного, человеколюбивого мужчины, который имел бы склонность и достаточное влияние для того, чтобы устроить более счастливую и большими правами наделенную участь женщины. О, если бы слова мои, выражающие все то, что я ощущаю и что желала бы высказать, тронули сердце такого человека!». Лишь после смерти П. Г. Редкина выяснилось, что эта книга была издана им и что отдельные статьи в течение многих лет составлялись по его указанию женой и дочерьми по журналам и сочинениям на французском, немецком и английском языках. Их содержание касалось природы женщины, ее прав и обязанностей, образования, сов-

ременного состояния и т. п. тем [13. С. 485].

П. Г. Редкин, соединивший в своем лице глубокую ученость с разносторонним образованием, высокое общественное положение с ежедневным кропотливым трудом, в течение своего более чем полувекового служения Отечеству оставался, прежде всего, педагогом-общественником. В своих начинаниях он действовал по собственному почину, а не по указке Министерства народного просвещения. Он понимал, что мало построить школы и набрать учителей и учеников, нужно, «чтобы в школах царил педагогический дух, чтобы была педагогическая атмосфера, чтобы педагогу было чем дышать» [7. С. 15]. А это невозможно без педагогической науки, без педагогической литературы, собраний, обществ, съездов педагогов. И П. Г. Редкин неустанно работал в этом направлении. Он своими действиями, в частности организацией педагогических журналов, выступлениями на педагогические темы в других изданиях, способствовал становлению и развитию отечественной педагогической науки. Его имя упоминается рядом с именами двух корифеев российской педагогики — К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева, по отношению к которым он был подлинным учителем, направлявшим их первые научные шаги. Петр

Григорьевич, выступая инициатором и организатором Петербургского педагогического общества, видел цель этой общественной организации как в пропаганде педагогических знаний, так и в создании условий для педагогического общения, без которого невозможна прогрессивная педагогическая деятельность.

В своих педагогических статьях П. Г. Редкин часто обращался к западноевропейскому опыту, в частности германскому. Создание Фребелевского общества также не обошлось без этого влияния. Но, как справедливо подчеркивал П. Ф. Каптерев, было бы совершенно неверно видеть в увлечении немецкой педагогикой лишь недостатки и смешные стороны. Без знакомства с немецкой педагогикой «собственная педагогия развиваться не могла; пришлось бы вновь открывать Америку и ломиться в открытую дверь. На почве данных немецкой педагогики мы могли идти дальше и строить свою педагогию» [7. С. 319]. П. Г. Редкин понял это одним из первых и своими педагогическими сочинениями, хотя и во многом находящимися под влиянием западноевропейской педагогической мысли, положил свой краеугольный камень в фундамент, на котором было выстроено здание российской педагогической науки.

Список литературы

1. Афанасьев, А. Н. Московский университет (1844–1848 гг.) / А. Н. Афанасьев // Московский университет в воспоминаниях современников. — М. : Современник, 1989. — С. 249–280.
2. Белинский, В. Г. Полн. собр. соч. Т. X. — М. : Изд. во АН СССР, 1956.
3. Гимназия высших наук и лицей кн. Безбородко. Изд. 2-е, испр. и доп. — СПб., 1881. — 474 с.
4. Гуревич, Я. К. Д. Ушинский как редактор «Журнала Министерства народного просвещения» / Я. Гуревич // Русская школа. — 1896. — № 4. — С. 42–47.
5. Деятельность Педагогического общества // Женское образование. — 1878. — № 4. — С. 266–268.
6. Е. О. [Утин Е. И.] Здравый идеализм. Из лекций П. Г. Редкина по истории философии права в связи с историей философии вообще. Т. I. СПб., 1889 [Рец.] // Вестник Европы. — 1889. — Т. 3, кн. 6. — С. 667–677.
7. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетей, 2004. — 560 с.
8. К. М. [К. Н. Модзалевский] Памяти Петра Григорьевича Редкина // Русская школа. — 1891. — № 4. — С. 50–63.
9. Лейкина-Свирская, В. Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века / В. Р. Лейкина-Свирская. — М. : Мысль, 1971. — 368 с.
10. Песковский, М. Л. Константин Ушинский / М. Л. Песковский // Песталоцци. Новиков. Ушинский. Корф: Биографические повествования. — Челябинск : Урал, 1997. — С. 301–394.
11. Редкин, П. Г. Избранные педагогические сочинения / П. Г. Редкин // Сост. В. Я. Струминский. — М. : Госучпедгиз, 1958. — 314 с.
12. Рехневский, Ю. С. Константин Дмитриевич Ушинский (некролог) / Ю. С. Рехневский // Ушинский К. Д. Собр. соч. : В 11 т. Т. 11. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1952. — С. 402–429.
13. Семенов, Д. Д. Петр Григорьевич Редкин как педагог / Д. Д. Семенов // Женское образование. — 1891. — № 5. — С. 481–487.
14. Струминский, В. Я. П. Г. Редкин — русский педагог второй половины XIX века / В. Я. Струминский // Редкин П. Г. Избранные педагогические сочинения / Сост. В. Я. Струминский. — М. : Госучпедгиз, 1958. — С. 7–57.
15. Чичерин, Б. Н. Воспоминания / Б. Н. Чичерин // Русские мемуары. Избранные страницы (1826–1856). — М. : Правда, 1990. — С. 166–306.
16. Шимановский, М. В. Петр Григорьевич Редкин (Биографический очерк). Сообщение, сделанное в заседании Одесского юридического общества 30 октября 1890 г. / М. В. Шимановский — Одесса : тип. П. Францова, 1890. — 21 с.

П. Г. Редкин

ОБРАЗОВАННОСТЬ, ЦИВИЛИЗАЦИЯ, КУЛЬТУРА И ДУХ ВРЕМЕНИ*



Как бы различно ни определяли слово «образованность», но никто не будет отрицать, что образованность не есть понятие безотносительное, безусловное, абсолютное, постоянное для всех времен, а, напротив, понятие текучее, изменяющееся с изменением времени...

... в этом понятии есть и общие, непреходящие черты. Образованность всегда предполагает отрицание грубости и невежества, развитие чувствований, ума и воли, любовь изящного, истинного и доброго, твердость и энергию характера, — и все это гармонически соединенным в своеобразной личности, беспрестанно саморазвивающейся.

... можно сказать вообще, что всякий понимает образованность сообразно со степенью и качеством своего собственного образования и что, как в человеке, так и в народе, понятие об образованности изменяется с изменением или развитием их собственного образования. Чем образованнее человек, тем более подходит его личное понятие об образованности как к понятию вечному, так и к понятию своего времени. Чем образованнее народ, тем выше то, что называют

со времени Канта его цивилизацией, гражданственностью, его культурой вообще, так что под цивилизацией и культурой вместе и разумеют образованность народа.

Что касается собственно до культуры народа и целого периода времени, то она, как признают все, тем выше, чем совершеннее и полнее средства и учреждения, удовлетворяющие вещественным и духовным потребностям народа. А так как духовные потребности предполагают уже существование средств вещественных, то можно сказать, что культура данного народа тем становится выше, чем более распространяются в народе потребности духовные, чем более весь народ принимает участие в духовных, идеальных благах. Образованность каждого человека основывается на его физическом развитии и на владении им всеми необходимыми вещественными средствами; так точно и культура народа или всего века имеет вещественное основание, на котором уже возвышается духовное образование как отдельных лиц, так и всего народа, людей вообще.

Признаками современного состояния культуры служит: такое обраба-

* Редкин П. Г. Избранные педагогические сочинения / Сост. В. Я. Струминский. М. : Госучпедгиз, 1958. — 437 с. — С. 247—249.

тывание почвы, которое, по крайней мере, доставляло бы в достаточном количестве средства для удовлетворения народных вещественных потребностей; промышленность и торговля, освобожденные от всех препятствий и облегченные всеми средствами новейших открытий и изобретений; народное просвещение, распространяемое на всех и каждого посредством народных школ <...>; законная свобода слова, устного и печатного, для выражения общественного мнения; веротерпимость; самоуправление и т. п. Чем больше эти начала выражены в этом народе, тем на высшей степени цивилизации, культуры стоит этот народ.

Наконец, дух времени обуславливается опять степенью образованности, цивилизации и культуры данного времени.

Дух нашего времени проявляется преимущественно: в стремлении к свободному саморазвитию своей личности, к свободной самостоятельности сословий и общин; к ассоциации или свободному соединению лиц в силу

тождества их интересов и занятий, к гуманности, человечности, не ограничивающейся людьми, но простирающейся и на животных; к уравниванию всех перед законом и обществом, ведущим за собой уничтожение монополий, привилегий и прочее, к народности, или соединению единоплеменников в одно целое во всех отношениях, и прочее, — словом, к разумной, нравственной, гражданской и политической свободе всех и каждого. Чем кто более согласуется в своих мыслях и действиях с духом времени, тем он сам современнее и вместе с тем и образованнее.

Все это мы говорим к тому, чтобы учителя и училища соображали с этими общими требованиями образованности, цивилизации и культуры и духа нашего времени свои обязанности. Современное воспитание и обучение не должно ни предпринимать, ни постановлять, ни усваивать детям и юношам ничего такого, что было бы противно этим требованиям. Тогда только можно будет сказать, что они

А. К. Савина

**К 70-летию
НАУЧНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ЛАБОРАТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ
И ПЕДАГОГИКИ
В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ РАО**



УДК 061.62:37

ББК 74.04л1(2 Рос)л2

В статье рассматривается история становления лаборатории исследования образования и педагогики в зарубежных странах института теории и истории педагогики РАО.

В публикации отражены наиболее значимые теоретические результаты деятельности лаборатории, а также отмечены заслуги коллектива и основоположников сравнительно-педагогических исследований в институте теории и истории педагогики РАО, начиная с истоков деятельности лаборатории.

Ключевые слова: Институт теории и истории педагогики РАО, лаборатория исследования образования и педагогики в зарубежных странах, основные тенденции развития теории и практики образования в современном мире.

A. K. Savina

**TO THE 70TH ANNIVERSARY OF RESEARCH
WORK IN THE LABORATORY OF EDUCATION
AND PEDAGOGICS IN FOREIGN COUNTRIES
IN THE INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF
PEDAGOGICS OF THE RUSSIAN ACADEMY
OF EDUCATION**

The article is devoted to the history of the foundation of laboratory of education and pedagogics in foreign countries in the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education.

The paper deals with the most prominent theoretical results of the research in the laboratory and points out the services of the team of researchers and founders of the laboratory in the field of comparative pedagogics beginning from the first days of the activity of the laboratory in the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education.

Key words: The Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, the laboratory of education and pedagogics in foreign countries, principal tendencies of the educational theory and practice development in the modern world.

«Человеческая цивилизация накопила огромный опыт развития образования и воспитания. Необходимо вдумчиво изучать и рационально использовать его при строгом учете специфических условий нашей страны и своеобразия стоящих перед ней экономических, социально-политических и культурных задач. Этим и определяется значение сравнительной педагогики как важной отрасли современного научного знания»

Б. Л. Вульфсон, Э. А. Малькова
«Сравнительная педагогика»

В ряду существующих в Институте теории и истории педагогики РАО научных подразделений, развивающих традиционные направления педагогического знания и открывающих новые области педагогической науки, в течение многих десятилетий одно из ведущих мест занимает лаборатория исследования образования и педагогики в зарубежных странах.

Появление в составе Академии педагогических наук РСФСР информационного центра по изучению и систематизации материалов о зарубежной школе связано с Постановлением СНК РСФСР от 6 октября 1943 года об организации в Москве при Министерстве просвещения РСФСР Академии педагогических наук РСФСР. По мере накопления исследовательского опыта, расширения кадрового состава подразделения и углубления международных связей информационный центр в 1955 году в связи с введением новой структуры института, утвержденной Минпросом РСФСР 12 июля 1955 года, получил статус сектора современной педагогики и школы за рубежом, который последовательно возглавляли видные советские педагоги: В. А. Вейкшан, М. Ф. Шабеева и с середины 60-х

годов до начала 90-х годов академик РАО Э. А. Малькова.

Сектор, реорганизованный позднее в лабораторию, сохранил за собой устойчивость научного направления, которое проявляется в общности научного объекта и предмета исследования, методологических установок, методов исследования, преемственности поколений исследователей. Постепенно сектор/лаборатория приобретал в Академии педагогических наук СССР статус главного аналитического центра исследований современной теории и практики образования в зарубежных странах.

Изучение зарубежной школы и педагогики и исследование иностранного педагогического опыта проводятся компаративистами института в русле положений, сформулированных еще в середине XIX века К. Д. Ушинским, который, создавая русскую педагогику, считал недопустимым слепо копировать или механически переносить в нее принципы воспитания других народов. Вместе с тем К. Д. Ушинский не отрицал возможности использовать достижения в области педагогики других стран, разумно преломляя их к своим национальным особенностям. Его «Педагогические письма из

Швейцарии» можно рассматривать как научно-методологическую базу сравнительной педагогики в России.

Аналогичную точку зрения высказывали и другие российские исследователи: Л. М. Модзалевский, П. Ф. Каптерев, П. А. Капнист, П. Е. Мижуев, М. А. Поспелов, посвятившие многие свои труды изучению школы и педагогики в зарубежных странах и внесшие большой вклад в создание фундамента сравнительной педагогики в России.

Советские педагоги-компаративисты 20-х годов XX века выявляли зарубежный педагогический опыт, но, прежде всего, критиковали с классовых позиций буржуазную педагогику и школу. При всей разнице подходов и точек зрения дореволюционных педагогов и советских исследователей сближала общая идея: ценно не слепое копирование, а творческое использование зарубежного опыта в практике отечественной школы и педагогики.

Становление лаборатории как научно-исследовательского центра по изучению школы и педагогики в зарубежных странах приходится на конец 50-х — 60-е годы XX столетия. В 60-е годы в деятельности лаборатории преобладает информационная направленность, которая выражается в сборе педагогических фактов и их описании, подготовке по заданию директивных органов справок, служебных записок, информационных докладов о различных аспектах образовательной политики зарубежных стран, состоянии образования и тенденциях его развития.

Важную информационную роль выполнял в этот период регулярно

издаваемый с 1959 по 1974 годы реферативный сборник «Педагогика и народное образование в зарубежных странах» под редакцией М. Ф. Шабаровой, А. И. Пискунова и Г. В. Микаберидзе. В начале 70-х годов сборник стал издаваться под названием «Педагогика и школа за рубежом», сохраняя за собой все прежние функции и задачи. Сборник издавался в рамках Института теории и истории педагогики при непосредственном участии сотрудников лаборатории, которым вменялась в обязанность подготовка рефератов и рецензий новейших зарубежных книг и важнейших статей. К подготовке материалов для сборника привлекались также внештатные сотрудники лаборатории.

Структура реферативного сборника была гибкой и зависела от характера публикуемого материала. Издавались также тематические номера, посвященные одной актуальной для данного времени педагогической проблеме. В основном же в сборнике освещались вопросы истории педагогики, общие вопросы педагогики, теории и практики воспитания, вопросы дидактики, проблемы частных методик, организации народного образования, проблемы учителя и др.

Сборник «Педагогика и школа за рубежом» знакомил педагогическую общественность Советского Союза с образовательной политикой зарубежных стран, новейшими зарубежными педагогическими идеями и концепциями, направлениями развития зарубежной школы. Он пользовался спросом у научных работников в области образования, преподавателей педагогичес-

ких институтов, а также докторантов и аспирантов.

В конце 50-х годов — в 60-е годы при сохранении информационной направленности сектора наметился переход к научному анализу состояния и основных тенденций развития теории и практики образования в современном мире. Итогом первых аналитических исследований, завершенных в конце 50-х — в 60-е гг., явились работы, посвященные системам образования в зарубежных странах, теории и практике трудового обучения за рубежом и др. К числу основных работ, опубликованных в условиях идеологического противостояния двух общественно-политических систем, следует отнести монографию, подготовленную З. А. Мальковой, В. П. Лапчинской и Ю. С. Кнабе «Школы США, Англии и Франции» (1959), и две монографии З. А. Мальковой «В школах США» (1964) и «Школа и школьная политика США» (1969).

На данном этапе развития сравнительной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания начался процесс формирования ее теоретических и методологических основ. В этот период в сравнительно-педагогических исследованиях сложилась противоречивая ситуация: при отсутствии теоретических и методологических основ сравнительно-педагогических исследований публиковалось значительное число работ о состоянии образования в зарубежных странах. Образовался большой разрыв между объемом эмпирических данных и состоянием теории, которая позволила бы объективно проанализировать и адекватно оце-

нить эти данные. Такое положение, естественно, сказывалось на качестве исследований. Поэтому для сравнительной педагогики первостепенное значение приобретала разработка ее теоретических и методологических основ и специфических методов, которые были бы адекватны как самому объекту изучения, так и поставленным исследовательским задачам. В реализацию этих задач внесли свой вклад ведущие сотрудники лаборатории академик РАО З. А. Малькова и член-корреспондент РАО Б. Л. Вульфсон.

В конце 60-х — первой половине 80-х гг. произошли существенные изменения в организационной структуре сектора и содержании его научно-исследовательской и информационной деятельности. В связи с увеличением объема исследовательской и научно-информационной работы по зарубежной педагогике и школе и расширением численного состава научного подразделения, на основе Приказа № 35 от 15 августа 1968 года на базе сектора был создан Отдел по изучению современной школы и педагогики за рубежом со следующими лабораториями:

- лаборатория педагогики и школы социалистических стран;
- лаборатория педагогики и школы развивающихся стран, включающая страны Азии, Африки и Латинской Америки;
- лаборатория педагогики и школы США;
- лаборатория педагогики и школы западноевропейских капиталистических стран.

Большой исследовательский кол-

лектив (более тридцати человек) был разделен по геополитическому принципу в соответствии со сложившейся к тому времени в мире политической обстановкой. Во главе лабораторий стояли известные ученые-компаративисты М. Н. Кузьмин, Т. Ф. Яркина, Л. Н. Гончаров, В. М. Пивоваров, Г. В. Микаберидзе. В рамках лаборатории западноевропейских капиталистических стран работали Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова и В. Я. Пилиповский, ориентированные на критический анализ школы и педагогики в капиталистических странах.

За счет прихода новых сотрудников и появления новых лабораторий существенно расширился круг изучаемых стран (Аргентина, Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Испания, Китай, Конго, Куба, Мексика, Польша, Румыния, США, Того, Франция, Чехословакия, Югославия, Япония) и перечень педагогических проблем. Перед исследователями была поставлена задача изучить состояние и основные тенденции развития теории и практики образования в современном мире; проанализировать образовательную политику и педагогическую практику различных стран и различных культур; осуществить сравнительный анализ международного педагогического опыта, организацию систем образования и пр.

В начале 1970 года приказом по институту № 9 от 20 марта 1970 г. была утверждена новая структура института, в рамках которой число лабораторий, изучающих зарубежный опыт, было сокращено до двух подразделений: сектора современной

педагогики и школы капиталистических и развивающихся стран и сектора современной педагогики и школы социалистических стран. На основании этого же приказа была организована лаборатория научной информации и информации о педагогике и школе за рубежом.

Для данного периода характерны исследования аналитического характера, раскрывающие образовательную политику зарубежных стран, теорию и практику образования, состояние школьного образования, влияние научно-технической революции на школу. К числу фундаментальных работ, изданных в 70-е — в первой половине 80-х гг., относятся монографии Б. Л. Вульфсона «Школа современной Франции» (1970); З. А. Мальковой «Современная школа США» (1970); З. А. Мальковой и В. П. Лапчинской «Научно-техническая революция и школа в развитых странах» (1972); Т. Ф. Яркиной «Антикоммунизм в теории и практике буржуазного воспитания» (1972) и «Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ» (1979); З. А. Мальковой и Б. Л. Вульфсона «Современная школа и педагогика в капиталистических странах» (1974); З. А. Мальковой (ред.) «Школьная политика и школа в странах капитализма» (1976); «Школьное образование в капиталистических странах: состояние и развитие» под ред. З. А. Мальковой (1981); З. А. Мальковой «Школа и педагогики за рубежом» (1982); Б. Л. Вульфсона «Современная буржуазная школа» (1984).

В этот же период были опубликованы коллективные монографии о школе европейских социалистических стран: «Школа стран социализма: послевоенное развитие и современные проблемы» под ред. М. Н. Кузьмина (1976); «Воспитательная работа в школах стран социализма: вопросы теории и практики» под ред. Т. Ф. Яркиной (1982); «Проблемы общего образования в странах социализма» под ред. В. М. Пивоварова (1989), в написании которых принимали участие сотрудники лаборатории Г. А. Касвин, Д. П. Мансфельд, Н. П. Молчанова, Л. И. Писарева, Е. С. Рубенчик и А. К. Савина.

В опубликованных работах присутствовал характерный для того времени идеологический аспект, который сказывался на подборе исследуемого материала и даваемых исследователями оценках. При характеристике западной школы и педагогики часто преобладали резко критические акценты, в то время как работы о социалистических странах повествовали главным образом о достижениях, недостаточно раскрывая проблемы и противоречия.

В педагогической периодике и прежде всего в «Советской педагогике» и «Народном образовании» регулярно публиковались статьи компаративистов института Н. М. Воскресенской, Г. А. Касвин, В. З. Клепиковой, Е. Б. Лысовой, Д. П. Мансфельда, Г. В. Микаберидзе, В. С. Митиной, В. Я. Пилиповского, Л. И. Писаревой, А. К. Савиной и др., знакомящие широкую педагогическую общественность с актуальными вопросами развития школы и педагогики за ру-

бежом.

На данном этапе научное подразделение продолжало сохранять за собой информационные функции. Существовавший в институте Отдел научно-педагогической информации в серии «Педагогика и народное образование за рубежом» регулярно издавал информационные материалы «Обзорная информация» объемом 3 п.л. и «Экспресс-информация», объемом 1 п.л., в которых печатались результаты исследований сотрудников и освещались важнейшие события в зарубежной школе и педагогике.

В середине 80-х годов на научно-исследовательскую деятельность компаративистов большое влияние оказали глубокие изменения мировоззренческого климата в стране, идеологических установок в обществе и научной мысли. Этот период отмечен переходом от конфронтационной риторики к объективному анализу позитивных и негативных аспектов мирового педагогического опыта, существенным расширением диапазона исследуемых проблем, выявлением баланса успехов и неудач реформ образования в разных странах мира, анализом процессов модернизации содержания и методов образования и воспитания, соотношения глобальных тенденций и национальной специфики, освещением деятельности международных организаций в области образования.

Перед компаративистами открылись широкие возможности проведения объективных исследований, сопоставляющих зарубежный и отечественный педагогический опыт. Тогда же термин «сравнительная педаго-

гика» как название особого научного направления получил официальное признание.

Междисциплинарный характер сравнительно-педагогических исследований предусматривал широкое использование психологических, социологических и экономических данных, исторического контекста развития образования, выявления взаимосвязи между образованием и обществом. В основе исследований, проводимых компаративистами института, целью которых было выявление взаимосвязи между образованием и обществом, лежали результаты анализа педагогических и социальных явлений мирового значения.

Синхронный сопоставительный анализ современного состояния и тенденций развития образования в разных странах и регионах особенно важен в эпоху глобализации, охватывающей разные стороны общественной жизни. С учетом новых подходов к сравнительно-педагогическим исследованиям в этот период опубликованы коллективные работы и монографии З. А. Мальковой и Б. Л. Вульфсона «Среднее образование в современном мире», изданной на французском и английском языках (1987); Б. Л. Вульфсона «Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века» (1999); З. А. Мальковой «Особенности общеобразовательной школы США» (2000) и А. К. Савиной «Школьные реформы в Польше: XX век» (2001), в которых акцент переносится на изучение опыта и проблем реформирования образования в современном мире, глобальных

и региональных тенденций, анализ стратегий развития образования за рубежом в XXI веке. Исследования состояния и развития школы в зарубежных странах были дополнены работами, посвященными анализу современной педагогической науки, истории и современных проблем сравнительной педагогики и ее методологических проблем, развитию педагогической мысли в странах Запада.

Наряду с авторскими монографиями в этот период выходит в свет ряд коллективных работ, среди которых «Школьное образование в капиталистических странах: состояние и развитие» под ред. З. А. Мальковой (1981); «Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе» под ред. Б. Л. Вульфсона (1991); «Методологические проблемы сравнительной педагогики» под ред. Б. Л. Вульфсона (1991); «Образование в мире на пороге XXI века» под ред. З. А. Мальковой; «Школьные реформы в странах Запада» под ред. З. А. Мальковой (1992); «Прогностические модели систем образования в зарубежных странах» (1994), «Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе западноевропейских стран» (2001), «Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе восточноевропейских стран» (2002), «Особенности организации и учебно-воспитательной деятельности 12-летней школы в странах Азии» (2003).

Большой интерес педагогической общественности вызвал монографи-

ческий сборник «Реформы образования в современном мире. Глобальные и региональные тенденции» под ред. Б. Л. Вульфсона (1995), в котором впервые в нашей литературе рассмотрен процесс реформирования образования в глобальном масштабе. О его характере говорят названия глав: «Образовательная политика в меняющемся мире»; «Педагогическая мысль в поисках новой перспективы образования»; «Пути обновления систем образования»; «Модернизация содержания образования». Было показано, что в развитых странах реформирование фактически идет непрерывно, постоянно вносятся изменения в структуры систем образования, в содержание и методы учебно-воспитательной деятельности. Текущее реформирование часто не в состоянии решать накапливающиеся проблемы, поэтому периодически назревает необходимость проведения реформ фундаментального характера. Материалы сборника иллюстрируют развитие и результаты этого процесса на материале большого числа стран.

В написании коллективных научных работ принимали участие сотрудники лаборатории В. П. Борисенков, Н. М. Воскресенская, О. Н. Долгая, В. З. Клепиков, В. П. Лапчинская, О. С. Леонтьева, Е. Б. Лысова, Г. В. Микаберидзе, В. С. Митина, В. Я. Пилиповский, Л. И. Писарева, А. К. Савина и Э. А. Сапова.

Для начала 90-х гг. XX столетия характерно также дальнейшее расширение проблематики исследуемой в рамках научного направления «сравнительная педа-

гогика». Под научным руководством академика РАО В. А. Мясникова исследовательский коллектив, возглавляемый В. В. Мосоловым, обосновал фундаментальное понятие единого образовательного пространства стран СНГ, разработал ведущие принципы и условия его становления и развития. Исследование исходных позиций, ступеней и уровней непрерывного образования в странах СНГ позволило выявить направления и перспективы развития национальных систем образования в современных условиях, структуры непрерывного образования и их особенности, охарактеризовать отдельные ступени непрерывного образования, пути формирования содержания образования в учебных заведениях различного типа и др. Результаты исследований получили отражение в ряде монографий и сборников научных трудов, посвященных единому образовательному пространству стран СНГ, законодательной и правовой базе образования в странах ближнего зарубежья. Были охарактеризованы тенденции интеграционных процессов в образовании государств СНГ, проанализирован процесс формирования инновационной культуры и внедрения прогрессивных технологий и др. В начале 2000-х годов исследовательский коллектив лаборатории изучения образования и педагогики в странах СНГ стал частью лаборатории исследования образования и педагогики в зарубежных странах.

В первое десятилетие XXI в. в научной деятельности лаборатории отмечены исследованием фунда-

ментальных проблем, значимых для зарубежной и российской школы. Выбор актуальной исследовательской проблематики, которая изучается в контексте европейских интеграционных образовательных процессов, в значительной степени учитывает факт вхождения России в европейское образовательное пространство. Обращение к зарубежному опыту может оказать определенное влияние на продуктивность и обоснованность поисков путей модернизации отечественного образования, найти дополнительный источник его развития.

Основной целью проводимой в зарубежных странах на этапе глобализации и интеграции модернизации образования является повышение его эффективности и качества, в связи с чем оценка учебных достижений учащихся рассматривается как один из ключевых моментов обеспечения качества образования и связывается, как правило, с образовательными стандартами.

Резкая критика существовавшей системы оценивания, отличавшейся направленностью на выявление пробелов в знаниях учащихся, репрессивным и карающим характером, субъективизмом и ориентацией на механическое воспроизведение знаний, привела к глубокой ее модернизации. Результаты исследования изложены в сборнике научных трудов «Оценка учебных успехов учащихся в школах за рубежом в контексте стандартов образования» под ред. В. А. Мясникова и Н. М. Воскресенской (2005) при участии Н. Е. Боровской, Н. М. Воскресенской, О. К. Гагановой,

О. И. Долгой, Е. Б. Лысовой, Л. И. Писаревой и А. К. Савиной. Предметом оценки, наряду со знаниями, становится уровень развития и компетентности учащихся в области логического мышления, умения сравнивать, выявлять причинно-следственные связи, обобщать, аргументированно доказывать, делать обоснованные выводы. От «суммирующей» оценки осуществляется переход к «формирующей» оценке, направленной на оценивание достижений ребенка по результатам его продвижения вперед, формирование мотивации учащихся и ощущения успеха как важнейшего стимула учебной деятельности детей.

В сборнике представлены современные системы оценивания учебных достижений учащихся за рубежом, отражены общие тенденции в подходах к пониманию роли контроля и оценки успеваемости учащихся и, вместе с тем, показаны сохраняющиеся и совершенствующиеся традиционные приемы оценивания, которые не вступают в противоречие с инновациями, а лишь обогащают складывающуюся новую систему и способствуют сохранению национальной специфики в данной области.

Совершенствование способов измерения качества образования за рубежом, форм его контроля и оценки рассматривается сотрудниками лаборатории в контексте фундаментальной проблемы образования, актуальной для российской и зарубежной образовательной теории и практики, — проблемы качества образования. За рубежом для определения *качества образования* используются такие

термины, как эффективность образования, высокие стандарты, уровень образования. Качество образования приобретает значение критерия, определяющего эффективность функционирования национальных образовательных систем, и является приоритетным в образовательной политике зарубежных стран.

Результаты исследования проблемы качества образования, проведенного лабораторией, изложены в сборнике «Педагогические условия повышения качества образования за рубежом» под ред. В. А. Мясникова и А. К. Савиной (2008). Сотрудниками лаборатории О. К. Гагановой, О. И. Долгой, Е. Б. Лысовой, Н. И. Николаевой, Л. И. Писаревой и А. К. Савиной проанализированы подходы американских, немецких, французских, итальянских, польских и чешских педагогов к пониманию качества образования и выявлены факторы, обуславливающие внимание мирового педагогического сообщества к данной проблеме глобального масштаба.

В числе этих факторов:

— глобализация образования, характеризующаяся ускорением и углублением разнообразных связей между национальными системами образования, обменом педагогическим опытом между разными странами, а также интенсификацией деятельности ученых по выработке единых подходов к пониманию качества образования и форм его измерения;

— демократизация образования, проявляющаяся в его общедоступности и вызывающая в определенных слоях зарубежных обществ опасение

снижения качества школьного образования и уровня образования общества в целом;

— открытость образования, являющаяся признаком объединяющейся Европы и формулирующая требования к конкурентоспособности и соответствию национальных образовательных систем европейским стандартам.

В большинстве зарубежных стран отсутствуют целостные, междисциплинарные исследования, учитывающие влияние комплекса факторов на качество образования. Отсутствуют также единые критерии оценки качества образования. Представители различных областей научного знания (психологи, педагоги, социологи, экономисты) применяют к оценке результатов работы школы собственные критерии.

На фоне общемировой тенденции актуализации проблемы повышения качества образования лабораторией исследовались основные направления модернизации педагогического образования в зарубежных странах. Новейшие тенденции в области его реформирования изложены в монографии «Модернизация педагогического образования в зарубежных странах на современном этапе» под ред. Б. Л. Вульфсона, В. А. Мясникова и А. К. Савиной (2009.).

Высокообразованный и компетентный учитель становится в настоящее время одним из важнейших факторов успеха проводимых за рубежом реформ образования. Вместе с тем во всех регионах мира ощущается неудовлетворенность результатами деятельности педагогических учебных заведений. Современные общества

испытывают острую потребность в выработке единых требований к уровню подготовки европейских учителей, качеству их профессиональных квалификаций и компетенций.

Концепции и принципы педагогического образования за рубежом рассматриваются сотрудниками лаборатории в контексте идеологии Болонского процесса, ориентированного на выработку общей философии образования, способной объединить в рамках единого образовательного пространства высшее педагогическое образование Европы, отвечающее требованиям XX1 века. В условиях глобализации и интеграции разрабатываются единые требования к уровню подготовки учителей, отвечающему международным образовательным стандартам; унифицируются системы подготовки преподавателей в рамках перехода на двухуровневую структуру педагогического образования (бакалавриат и магистратура); пересматривается содержание педагогических лекционных курсов и семинаров с целью приблизить их к конкретным задачам обучения и воспитания школьников; приоритетное значение приобретает профессиональная подготовка по отношению к академической; особое внимание уделяется формированию конкретных навыков и умений, интегративных компетенций; овладению методиками преподавания отдельных учебных дисциплин. Центр тяжести переносится на изучение психологических дисциплин, а также погружение будущих учителей в сферу информационных технологий. Наблюдается значительный сдвиг в сторону практической подготовки

будущих учителей, формирования компетенций, умения измерять и оценивать результаты обучения. Особо подчеркивается важность подготовки учителей к воспитательной работе, к формированию у школьников толерантности, взаимопонимания, уважения прав и свобод человека.

В монографии освещаются процессы развития педагогического образования в условиях социокультурной глобализации современного мира, раскрывается характер реформ высших педагогических учебных заведений и анализируются их результаты, выявляются общие тенденции и национальная специфика подготовки учителей в США (О. К. Логвинова), Канаде (Д. В. Баженов), Китае (Н. Е. Боровская), Италии (Н. И. Николаева), ФРГ (Л. И. Писарева), Франции (Е. Б. Лысова), Польше (А. К. Савина) и Чехии (О. И. Долгая).

В 2012 году Лаборатория завершила работу по исследованию «Тенденции развития интеграционных процессов в системе дошкольного и начального образования за рубежом».

В объединенной Европе, несмотря на существующие структурные и программно-методические различия в деятельности систем образования, вызванные этническими, историческими, экономическими и культурологическими факторами, происходит процесс интеграции образовательных систем, и устанавливается преемственная связь между отдельными этапами образования. Она отражает характерную для мировой педагогической теории и практики конца XX —

начала XXI вв. тенденцию сближения или объединения отдельных звеньев образовательных систем и поиск оптимальных путей реализации принципа непрерывного образования и повышения его качества.

Образовательная интеграция ориентирована на достижение нескольких важнейших стратегических целей, касающихся улучшения качества образования, как важнейшего фактора экономического развития европейских стран и повышения их конкурентоспособности в условиях глобализации мировой экономики и формирования новых ценностных ориентаций; разрушения сформировавшихся барьеров между звеньями школьных систем; минимизацию возрастных кризисов, возникающих при переходе с одной школьной ступени на другую; стимулирования развития детей, в соответствии с их индивидуальными потенциальными возможностями и с учетом особенностей их культурной и социальной среды. Интеграция становится приоритетным направлением образовательной политики зарубежных стран и неотъемлемой характеристикой школьных систем.

В рамках происходящих в Европе интеграционных процессов успешно развивается одно из важнейших педагогических направлений — интеграция дошкольного и начального образования. В XX веке, получившем название «века ребенка», под влиянием результатов педагогических и психологических исследований в мире произошло переосмысление и осознание роли и значения дошкольного периода в жизни ребенка в формировании его

физиологической и интеллектуальной зрелости. В связи с этим в большинстве европейских стран наметилась тенденция превратить дошкольное образование в обязательную форму работы с детьми соответствующего возраста и интегрировать его с начальным образованием в единое звено общей образовательной системы.

Под влиянием изменения статуса детских дошкольных учреждений формируется единое образовательное пространство, объединяющее дошкольное и начальное образование в единую ступень образовательной системы, в рамках которой решаются общие задачи, направленные на обеспечение всем детям равных стартовых возможностей и создание условий для их всестороннего развития. Традиционные функции дошкольных учреждений дополняются подготовкой детей к школе, формированием личности ребенка и развитием потенциальных его возможностей и индивидуальных способностей: познавательной самостоятельности, любознательности, внутренней мотивации к учению, настойчивости в достижении цели и креативности.

Преемственность дошкольных учреждений и начальных классов решается на уровне целей и задач дошкольного и начального образования, отбора и структурирования содержания образования, применения методов и средств работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, организации коррекционной деятельности, направленной на выравнивание образовательных возможностей дошкольников и младших

школьников, индивидуальной работы с детьми, нуждающимися в педагогической и психологической помощи и поддержке. Начальное образование становится логическим продолжением учебно-воспитательного процесса, начатого в дошкольных учреждениях.

Результаты научной работы, проведенной сотрудниками лаборатории (Савиной А. К., Долгой О. И., Дудко С. А., Куравской Ю. Г. и Писаревой Л. И.), обобщены в сборнике научных трудов «Опыт интеграции дошкольного и начального образования в зарубежных странах» (2013), в котором:

- выявлены и раскрыты пути и способы организационной интеграции дошкольного и начального образования в зарубежных странах;

- проанализированы основные направления интеграции содержания и методов учебно-воспитательной работы в дошкольных учреждениях и начальных классах общеобразовательных школ;

- охарактеризованы пути включения детей с ограниченными возможностями здоровья в систему интегрированного дошкольного и начального образования;

- выявлена специфика подготовки специалистов в области интегрированного дошкольного и начального образования;

- сформулированы основные результаты исследования, заслуживающие изучения организаторами дошкольного и начального образования в России.

2012 год был завершающим в работе лаборатории над темой «Развитие образования в современном мире в ус-

ловиях глобализации: проблемы и достижения» при участии Б. А. Вульфсона, А. К. Савиной, О. И. Долгой, С. А. Дудко, Е. Б. Лысовой и Л. И. Писаревой. Исследование показало, что реформаторская деятельность европейских национальных ведомств образования ориентирована на реализацию стратегических задач, сформулированных в «Лиссабонской стратегии» (2000) и скорректированных стратегией «Европа — 2020». Она направлена на преодоление барьеров, разделяющих образовательные системы разных стран, и формирование взаимосвязанных, сравнимых, близких по структуре и содержанию, гибких, открытых на перемены, способных адекватно реагировать на них и, вместе с тем, сохраняющих свою идентичность и национальную специфику образовательных систем.

В рамках трансформации европейских образовательных систем происходит сближение их структур; снижение возраста начала обучения (с 7 до 6 и менее лет); увеличение продолжительности обучения; формирование новой модели среднего массового образования, способствующей демократизации образования, ликвидации традиционной кастовости, разрушению разрыва между учебными программами, препятствий на пути преемственной связи между отдельными ступенями обучения, преодолению инерции национальных традиций, культурно-цивилизационных барьеров, вызванных неравномерностью социально-экономического развития стран членов ЕС, спецификой национальных ценностных систем, недостаточной

согласованностью образовательных стандартов, отсутствием необходимой гибкости и открытости для окружающей среды. Традиционная средняя школа ряда западноевропейских стран освобождается от наиболее очевидных пороков старой иерархической структуры, ограничивающей многим школьникам получение полноценного среднего образования.

При общей положительной оценке результатов трансформации систем школьного образования в зарубежных странах не все цели и задачи, поставленные перед школьными реформами, успешно достигаются и решаются. Общественность зарубежных стран продолжает высказывать тревогу по поводу снижающегося качества образования. При несомненной прогрессивности реализуемой за рубежом идеи развития «объединенных школ» процесс ее воплощения в жизнь наталкивается на финансовые и организационные трудности, недостаточную разработанность некоторых теоретических положений и практических путей их реализации. Первый опыт показывает, что мотивация выбора учащимися разных направлений образования не всегда соответствует общественным потребностям и интересам самих учащихся. Идея сближения систем образования разных стран наталкивается также на трудности культурологического характера.

Сотрудниками лаборатории в рамках данной темы исследована особенно актуальная для зарубежных систем образования проблема оптимизации управления образованием. Ведется поиск правильного соотношения меж-

ду централизацией и децентрализацией, между национальными целями и региональными или местными интересами. Это соотношение складывается в соответствии со спецификой каждой страны. Происходит процесс формирования модели управления, в которой четко распределяются и согласовываются компетенции, полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики, прежде всего образовательных учреждений и органов местного самоуправления, региональных и центральных образовательных структур. Переход зарубежных систем образования от централизованного управления к децентрализованной системе предоставил максимум прав и свобод местным органам управления и самоуправления, школам, учителям, родителям и самим учащимся. В условиях децентрализации школа перестает быть только корпорацией учителей, реализующих образовательную политику центра, а становится независимым автономным институтом с собственной культурой, неразрывно связанным со своей локальной средой.

В соответствии с европейскими стандартами происходит изменение функций *педагогического надзора*, в задачи которого входит оценка состояния и условий проведения учебно-воспитательной деятельности школы и учителей, анализ и оценка результатов этой деятельности, оказание помощи школам и учителям в выполнении их функций и ориентация учителей на педагогические, методические и организационные инновации. В контексте общего реформирования зарубежных

систем управления образованием *от централизации к децентрализации* сохраняется многообразие национальных моделей систем управления, которые отражают специфику страны, направления совершенствования образовательного менеджмента.

В контексте исследуемой лабораторией проблемы анализу был подвержен особо актуальный для конца XX и начала XXI столетия процесс разработки национальных образовательных стандартов, содержащих единый для всех объем знаний, умений и компетенций. Низкое качество образования, выявленное международными исследованиями TIMSS и PISA, не удовлетворяющее общественность европейских стран, отсутствие четких и явных требований к содержанию и результатам образования, низкий уровень ожиданий, предъявляемый обществом и школой к большинству учащихся, привело к развитию глубоких противоречий между задачами, стоящими перед современной школой и степенью ее влияния на формирование информационных обществ и развитие экономики, основывающейся на знаниях.

При создании стандартов образования, принимаются во внимание социально-экономические, культурологические и педагогические факторы, исторические традиции и национальные особенности страны. Англоязычные страны (Великобритания, США, Канада, Австралия), в которых сильны традиции прагматизма и образования имеет утилитарный характер, избрали путь увеличения обязательных учебных планов и программ, а страны,

характеризующиеся более «энциклопедическим», «академическим» образованием (Франция, Италия, Япония), пошли по пути сокращения объема обязательных учебных планов и программ.

Изменения в содержании и организации учебного процесса в зарубежных странах были направлены на решение проблемы взаимодействия в образовании обязательного для всех и индивидуального содержания, установление взаимосвязи базового (стандартного) образования и свободы выбора индивидуального образовательного пути каждым образовательным учреждением. Специалистами зарубежных стран ведется поиск баланса, пропорционального соотношения между централизованным и децентрализованным подходом к содержанию образования, между передачей знаний и формированием навыков и компетенций учащихся, между гуманитарным и естественно-научным циклами учебных дисциплин, между повышением качества образования и удовлетворением склонностей и потребностей учащихся

Почти во всех европейских странах в последние годы сократилось учебное время на изучение родного языка и математики и увеличился объем времени, выделяемого на естественные и социальные науки, а также на иностранные языки. Изучение образовательных стандартов разных стран, выявление отличительных характеристик и общих тенденций их развития дает основание для прогнозирования путей формирования единого образовательного пространства в

Европе и в мире в целом. Важнейшей мировой тенденцией в области стандартизации является смещение акцента с содержания образования на прогнозируемые результаты обучения. За счет включения совокупности требований к системе образования в целом и условиям организации учебного процесса расширяется понятие образовательного стандарта.

Таким образом, национальный образовательный стандарт выступает как:

- ведущее средство повышения качества образования, влияющего на усиление конкурентоспособности любого государства в современном мире;
- совокупность нормативных требований к содержанию учебных программ, результатам обучения, уровню знаний и компетенций, которые в современных образовательных стандартах приобретают значение ключевого понятия;
- документ, отражающий требования к системе национального образования и образовательной политике государства в целом.

Научным коллективом лаборатории изучена проблема формирования гуманистически ориентированной личности в зарубежных странах в контексте общечеловеческих и национальных ценностей с позиций глобалистских и интеграционных процессов, развивающихся в мире и, прежде всего, в Европе. Усиленное внимание современных педагогов к воспитанию является реакцией на глубокий и многоаспектный кризис современной цивилизации, возникший в результате недооценки приверженцами технок-

ратической ориентации в образовании социальных последствий НТР, приведших к абсолютизации науки и научного мышления позитивистского толка, переоценке роли профессионального образования в ущерб общекультурному и общегуманистическому развитию личности. Сложившаяся в образовательной среде ситуация привела к «хаосу и драме ценностей» в молодежной среде.

В основе анализа проблемы формирования гуманистически ориентированной личности лежат документы, разработанные мировым сообществом, в том числе, Генеральной Ассамблеей ООН, ЮНЕСКО, членами Римского Клуба, Международной комиссией ЮНЕСКО под руководством Ж. Делора и труды видных зарубежных философов, мыслителей и ученых — гуманистов и педагогов (Э. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Френе, М. Бубер, Б. Рассел, Я. Корчак, Б. Сухомлинский и др.), философские и педагогические взгляды которых оказали большое влияние на развитие в мире идей гуманистической педагогики.

Исследованная сотрудниками лаборатории проблема формирования гуманистически ориентированной личности рассматривается на широком общеевропейском фоне, что позволяет выявить как общие, так и национальные специфические особенности этого процесса, которые выражаются в сохранении традиций образования в условиях уже другой для данной страны культуры. Культурологический подход противостоит тенденции растворения национальной специфики, характерной для эпохи интернациона-

лизации и интеграции.

Важнейшее значение для образования в современном мире представляет проблема ценностей, критериев и способов их отбора, а также связанный с этим вопрос формирования личностного образца современного и будущего гражданина той или иной страны. Для западноевропейской педагогики, которая в процессе формулирования целей образования придерживается курса умеренности, практичности и достижимости, главной целью образования и воспитания, сформулированной в Докладе Европейской Комиссии «Образование для Европы», является «формирование целостной личности». В этом же документе определены три основные функции образования: «развитие личности; социализация личности; профессионализация личности и ее подготовка к существованию в экономической действительности».

В сборнике научных трудов «Развитие образования в современном мире в условиях глобализации: проблемы и достижения» (2013):

- рассматриваются основные направления образовательной стратегии ряда зарубежных стран;

- анализируется соотношение глобальных тенденций и национальной специфики;

- охарактеризована деятельность международных организаций и координационных органов региональных объединений, способствующих интегративным процессам в области образования и становления международного образовательного права, определяющего статус и рейтинги учебных заведений, нормативы о правовом положении

преподавателей и учащихся, положения о взаимном признании дипломов;

- проанализированы направления реформирования образования в зарубежных странах, ориентированные на его превращение в фактор конкурентоспособности;

- охарактеризованы направления трансформации систем образования и их новые модели, адаптированные к формирующемуся мировому рыночному хозяйству;

- выявлены пути оптимизации управления образовательными системами;

- охарактеризованы проблемы стандартизации содержания общего образования;

- раскрыты способы формирования гуманистически ориентированной личности в контексте национальных и общечеловеческих ценностей.

В этот же период Б. А. Вульфсоном индивидуально разрабатывалась тема «Актуальные проблемы нравственного и гражданского воспитания молодежи на Западе и в России. Сопоставительный анализ». Автор на основе анализа новейших отечественных и зарубежных источников (правительственных постановлений, циркуляров и инструкций ведомств просвещения, учебной и методической литературы, материалов международных организаций, общественно-политической и педагогической периодики) охарактеризовал симптомы и сущность кризиса нравственного и гражданского воспитания в современном мире, показал связь актуальных проблем воспитания с социальными системами и духовным климатом в западных странах и в России.

В исследовании Б. Л. Вульфсона показаны поиски путей повышения эффективности воспитания в компаративистском контексте, рассмотрено соотношение принципов индивидуализма и коллективизма в процессе воспитания; показаны задачи и проблемы демократизации образования; выявлена связь демократизации социума и сферы образования, показана национальная специфика проблем демократизации, ее целей и методов; проанализированы процессы гуманизации и гуманитаризации образования, противоборство гуманистических и технократических установок в развитии жизни школы; рассмотрены проблемы патриотического воспитания на фоне роста националистических настроений и ксенофобии в разных странах мира.

Коллектив лаборатории исследования образования и педагогики в зарубежных странах состоит из нескольких поколений.

У истоков деятельности лаборатории стояли такие специалисты, как О. А. Коган, А. А. Нусенбаум, Ю. С. Кнабе, Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова, В. П. Лапчинская, Г. А. Касвин, Г. В. Микаберидзе, В. З. Клепиков, Е. Б. Лысова, А. К. Савина, Е. С. Рубенчик, П. А. Шуварилов, Ю. И. Бирилко и др. специалисты.

В конце 60-х — в 70-е годы к изучению школы и педагогики США и европейских стран, стран Азии и Африки приступили М. А. Родионов, В. П. Борисенков, Т. Ф. Яркина, Л. И. Писарева, В. Я. Пилиповский, Л. Н. Гончаров, Е. А. Соколов,

Н. М. Воскресенская, В. С. Митина, В. П. Бекетова, Н. П. Молчанова, Д. П. Мансфельд, М. Н. Кузьмин, О. С. Леонтьева, Н. И. Павлов и др. исследователи.

В составе нынешнего коллектива лаборатории академик РАО, доктор педагогических наук, профессор В. А. Мясников, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Б. Л. Вульфсон, доктор педагогических наук А. К. Савина (зав. лабораторией), доктор педагогических наук Э. В. Аксенова; кандидаты педагогических наук О. И. Долгая, Л. И. Писарева, старшие научные сотрудники С. А. Дудко, О. Д. Дмитриева и Г. Д. Нечаева.

Основоположники сравнительно-педагогических исследований в Институте теории и истории педагогики РАО.

Научное руководство исследованиями в области сравнительной педагогики на протяжении всего периода функционирования этого направления в рамках Института теории и истории педагогики осуществляли ведущие специалисты в этой области, получившие широкое признание в стране и за ее пределами, академик РАО З. А. Малькова и член-корреспондент РАО Б. Л. Вульфсон.

З. А. Малькова (1921—2003) — ведущий советский и российский компаративист, внесла большой вклад в развитие сравнительной педагогики в нашей стране. Под ее научным руководством в Институте теории и истории педагогики АПН СССР и РАО в течение тридцати лет коллективом компаративистов исследовалось

в страноведческом и преимущественно сопоставительном плане состояние образования и тенденции его развития в ведущих странах Европы, Северной и Латинской Америки, Юго-Восточной Азии, странах африканского континента. Выявлялись закономерности и основные тенденции развития педагогической теории и практики в разных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе; раскрывались проблемы глобального и национального в развитии мирового образования, стратегии развития образовательной политики в зарубежных странах, позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта.

Труды З. А. Мальковой оставили заметный след в развитии отечественной педагогической науки. На первые ее работы, посвященные школе США, которые появились в конце 50-х — 60-е годы XX столетия, большое влияние оказывало идеологическое противостояние двух общественно-политических систем. Результаты сравнительно-педагогических исследований нередко становились материалом для идеологического противоборства отечественной и зарубежной школы и педагогики. С середины 80-х годов работы З. А. Мальковой начинают носить объективный, взвешенный, всесторонний критический сопоставительный анализ развития отечественной школы и педагогики и школы педагогики западных стран и США. С конца 80-х годов и вплоть до начала 90-х годов XX столетия в сравнительно-педагогических работах З. А. Мальковой четко просматривается переход от конфронтационной

риторики к объективному анализу позитивных и негативных аспектов мирового педагогического опыта.

Персональные исследования З. А. Мальковой, основанные на глубоком изучении школы и педагогики западных стран и, прежде всего, Соединенных Штатов Америки, а также работы коллектива компаративистов, которым она руководила с середины 60-х годов до начала 90-х годов XX столетия способствовали превращению сравнительной педагогики в важное направление педагогической науки. Научные работы и информационные материалы возглавляемого ею коллектива внесли вклад в ликвидацию «белых пятен» на педагогической карте мира.

З. А. Малькова подготовила свыше 30 кандидатов и докторов наук — специалистов в области педагогической компаративистики. Ее научная и организационная деятельность получила международное признание. Она была почетным членом международного педагогического общества Фи Дельта Каппа, Американской ассоциации преподавателей педагогики, членом европейского общества сравнительной педагогики, почетным доктором Королевского учительского колледжа (Великобритания).

Б. Л. Вульфсон — ведущий специалист в области сравнительной педагогики, один из ее родоначальников, внесших большой вклад в становление и развитие в нашей стране этой отрасли научно-педагогического знания. В его работах проанализированы процессы развития образования за рубежом, исследованы философс-

кие и социологические основы педагогической мысли на Западе, отражена динамика общественно-политической борьбы вокруг актуальных проблем просвещения.

Большое внимание Б. Л. Вульфсон уделяет разработке методологических и теоретических проблем педагогической компаративистики, изучению истории и современного состояния образования во Франции и ведущих странах Западной Европы, исследованию влиятельных западных течений педагогической мысли ушедшего века. В работах Б. Л. Вульфсона на основе сопоставительного анализа новейших источников выявляются противоречивые процессы развития образования в современном мире, освещаются успехи и трудности европейской образовательной интеграции, определяется место российской системы образования в европейском образовательном пространстве, характеризуется стратегия развитых зарубежных стран в области образования.

Перу ученого принадлежат содержательные очерки о педагогических концепциях видных западных ученых и мыслителей XX века Дж. Дьюи, Э. Фромма, Ж. Маритена, Ж. Фурастье, С. Френе, Дж. Брунера, в которых показано воздействие идей этих мыслителей и ученых на современную педагогику в разных странах. Б. Л. Вульфсон анализирует деятельность международных организаций в области просвещения (ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и др.) и их влияние на образовательную политику отдельных государств.

Б. Л. Вульфсоном подготовлено

более 20 кандидатов и докторов наук — специалистов в области сравнительной педагогики.

Заслуги Б. Л. Вульфсона в области становления и развития сравнительной педагогики в современной России отмечены высокими правительственными наградами. Ему присвоено почетное звание «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации», он награжден Золотой медалью РАО «За достижения в науке»; результаты исследований Б. Л. Вульфсона отмечены премией К. Д. Ушинского и академической премией II-й степени АПН СССР. Он награжден медалью К. Д. Ушинского и знаком «Отличник просвещения СССР».

В 2000 году З. А. Малькова и Б. Л. Вульфсон были совместно удостоены премии Президента РФ за цикл монографических исследований «Роль и функции сравнительной педагогики в развитии и повышении эффективности отечественного образования».

Наиболее значимые теоретические результаты деятельности лаборатории исследования образования и педагогики в зарубежных странах:

- определены и освещены исторические этапы развития сравнительной педагогики в зарубежных странах и в России на протяжении XIX—XX вв. Показана деятельность педагогов-компаративистов российского зарубежья 1920—30 гг. XX века;

- разработаны методологические основы сравнительной педагогики, совершенствуются методы изучения многочисленных и разнообразных

зарубежных и отечественных источников, составляющих базу педагогической компаративистики, принципы их классификации и ранжирования, способы установления степени достоверности сведений об изучаемых явлениях и объектах;

- охарактеризована организация современной педагогической науки в зарубежных странах и проанализированы основные направления ее развития;

- выявлены основные направления стратегии образования в зарубежных странах на рубеже XX—XXI вв., роль государственных органов, общественно-политических структур, научно-педагогического сообщества. Доказано, что реформирование образования стало важной частью социальной политики современных стран;

- в сопоставительном плане рассмотрены актуальные проблемы нравственного и гражданского воспитания молодежи на Западе и в России, изучена национальная специфика форм и методов религиозного воспитания в разных странах;

- исследован процесс трансформации зарубежных систем образования в условиях формирования мирового образовательного пространства;

- показаны в компаративистском аспекте поиски путей повышения качества школьного образования и достигнутые результаты модернизации содержания, методов и средств обучения;

- охарактеризованы и проанализированы современные системы

оценивания учебных достижений учащихся в ряде зарубежных стран и выявлены основные направления их реформирования;

- изучены тенденции обновления педагогического образования в ряде зарубежных стран, показаны роль и место учителя в школе и обществе;

- проанализированы пути оптимизации систем управления образованием за рубежом;

- изучены процессы интеграции дошкольного и начального образования;

- выявлены пути включения детей с особыми образовательными потребностями в массовую зарубежную школу;

- охарактеризованы особенности процесса стандартизации содержания общего образования;

- заложены основы нового направления в отечественной сравнительной педагогике, задача которого выявить особенности развития образования в странах СНГ, составляющих образовательное пространство бывшего единого государства;

- изучена и проанализирована законодательная и правовая база образования в странах ближнего зарубежья, раскрыты особенности государственной образовательной политики этих стран;

- выявлены направления и перспективы развития национальных систем образования СНГ в современных условиях и проанализированы направления формирования интеграционных процессов в образовании этих стран.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Э. Д. Днепров



НЕКОТОРЫЕ НЕИССЛЕДОВАННЫЕ И МАЛОИССЛЕДОВАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ ЧАСТЬ I*

УДК 37(450+571)(091)

ББК 74.03(2)г

В статье представлен перечень неисследованных и малоисследованных проблем истории дореволюционной отечественной школы и педагогики, который представляет собой третью часть подготовленной автором своеобразной историографической триады. В истории дореволюционной отечественной школы и педагогики представлены и библиография по этой теме, и историография, и перечень некоторых дальнейших направлений исследований и тематики публикаций.

Ключевые слова: неисследованные и малоисследованные проблемы истории дореволюционной отечественной школы и педагогики; историография истории педагогики, историко-педагогическое исследование.

E. D. Dneprov

SOME UNSOLVED AND LITTLE-INVESTIGATED PROBLEMS OF THE HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICS IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA PART I

The article deals with unsolved and little-investigated problems of the history of the pre-revolutionary Russian school and pedagogics, which represent the third part of the so-called historiographical triad proposed by the author. The bibliography and historiography of the pre-revolutionary Russian school and pedagogics, some further research tendencies and subject matters of publications are considered.

Keywords: unsolved and little-investigated problems of the history of the pre-revolutionary Russian school and pedagogics, historiography of the history of pedagogics, historical-pedagogical research.

* Продолжение статьи в № 1 и № 2, 2014 г.

Содержание

Предисловие

О направлениях дальнейших исследований по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России

Опыт координации историко-педагогических исследований

Некоторые итоги и перспективы изучения истории отечественной школы и педагогики

Направления исследований и тематика публикаций по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России (неисследованные и малоисследованные проблемы)

I. Историография дореволюционной отечественной школы и педагогики

II. Историко-педагогическое источниковедение

III. Школа и педагогическая мысль Древней Руси

IV. Образование в России XVIII — начала XX веков

V. Педагогическая мысль и педагогическая наука в России XVIII — начала XX веков

VI. Общественно-педагогическое движение в дореволюционной России

VII. Сравнительные историко-педагогические исследования. Российско-зарубежные педагогические связи

VIII. Публикация источников, серийные издания и учебные пособия по истории дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли

IX. Библиографические и биобиблиографические пособия по истории школы и педагогики дореволюционной России

Предисловие

Предлагаемый перечень неисследованных и малоисследованных проблем истории дореволюционной отечественной школы и педагогики, который можно рассматривать и как перечень направлений исследований и тематики публикаций по данной теме, представляет собой третью часть подготовленной автором своеобразной *историографической триады*.

Первой ее частью стал обширный библиографический указатель советской литературы за 1918—1977 гг. по истории дореволюционной школы и педагогики [6], который был признан лучшим советским отраслевым библиографическим пособием.

Вторым элементом этой триады был историографический анализ выявленной историко-педагогической литературы [2; 3; 4; 5; 7; 8; 9]. И, наконец, третьим логически завершающим ее элементом явился публикуемый перечень.

Автору неизвестно о существовании подобных эвристических комплексов в других областях знаний. Но как бы там ни было, в истории дореволюционной отечественной школы и педагогики представлены и библиография по этой теме, и историография, и перечень некоторых дальнейших направлений исследований и тематики публикаций, что, надеемся, значи-

тельно облегчит труд исследователей данной области истории педагогики.

Нет необходимости пояснять, что предложенный перечень направлений исследований и тематики публикаций является открытым. Автор с пониманием и благодарностью встретит все предложения коллег по историко-педагогическому цеху, направленные на его дополнение и расширение. Ибо восполнение белых пятен на карте историко-педагогической русистики — безусловно дело коллективного труда.

**О направлениях дальнейших
исследований
по истории школы
и педагогической мысли
дореволюционной России**

Общеизвестно, что залогом плодотворного, эффективного планирования научных исследований является знание реального состояния науки, потребностей ее развития и главное — запросов практики. Реальное состояние историко-педагогической науки отражают в первую очередь ее библиография и историографический анализ литературы. Потребности развития этой отрасли знания определяются ее внутренней логикой и общим движением современной педагогической теории. Запросы практики, в ее широком социально-педагогическом и собственно педагогическом смысле, выявляет фронтальный анализ состояния школьного дела.

Современная реформа школы выдвигает новые задачи перед исследователями, работающими как в области теории педагогики, так и в области ее истории, в частности — истории дореволюционной отечественной школы и

педагогики. Историко-педагогическая русистика, как и другие направления историко-педагогической науки, должна всемерно содействовать обновлению школы, решению актуальных педагогических проблем на основе общего упорядочения своего фонда знаний и интенсивного приращения нового историко-педагогического знания. Того же настоятельно требует и внутренняя логика развития историко-педагогической науки.

Приращение знания в историко-педагогической науке, как и в исторической науке в целом, достигается несколькими путями, прежде всего:

- постановкой и решением новых проблем, выдвигаемых жизнью;
- введением в научный оборот новых источников, дающих новое конкретно-историческое знание;
- переосмыслением ранее накопленных знаний с позиций современной науки;
- методологическим и теоретическим обогащением историко-педагогических исследований, совершенствованием их методики к процедуры.

Важнейшее условие успешного продвижения по всем этим направлениям — концентрация действия, т. е. координации историко-педагогических разработок и сосредоточение исследовательских усилий на решении наименее изученных и наиболее важных проблем.

Опыт координации историко-педагогических исследований

Координация исследований в области истории педагогики, и в частности истории дореволюционной отечественной школы и педагогики, все

еще остается нерешенной, хронически больной задачей. Даже беглый просмотр литературы убеждает, что в этой области до сих пор, говоря словами В. Я. Струминского, многое делается лишь «в порядке любительских, частнопредпринимательских начинаний» [11. С. 9]. Это любительство и «частное предпринимательство», являясь отчасти симпатичным свидетельством неугасающего интереса к истории отечественной школы и педагогики, тем не менее представляет собой одно из основных препятствий дальнейшего ее изучения. Оно лишает возможности сделать это изучение сколько-нибудь полным и всесторонним. Не говоря уже о том, что результатом частных усилий нередко бывает весьма частное знание или, еще хуже, дублирование знаний.

Осознание необходимости координации историко-педагогических исследований и попытки, предпринятые в этом направлении, уже имеют свою длительную историю. Еще в 1939 г. Г. Е. Жураковским была разработана тематика кандидатских диссертаций по истории педагогики. Публикуя ее в журнале «Советская педагогика», автор отмечал, что основной недостаток проводившихся тогда исследований — «это стихийность и случайность в выборе тем» [10. С. 122].

Перечень Г. Е. Жураковского в ряду 115 тем включал 37 тем по истории школы и педагогики дореволюционной России, из них 16 имели персонифицированный характер. На сегодняшний день из 37 тем разработаны в диссертационном плане 21 тема (14 персонифицированных), в том

числе 6 тем (3 по персоналиям) — на уровне докторских диссертаций. Уже этот итог свидетельствует о небесполезности координационной работы, предпринятой Г. Е. Жураковским.

Характерно, однако, что основная часть неразработанных тем из перечня Г. Е. Жураковского относится к эпохе империализма (8 тем) — периоду, до сего времени наименее (после Древней Руси) освещенному в историко-педагогической литературе. Четыре неразработанные темы затрагивают историю педагогической журналистики в России (две — в период империализма), изучение которой все еще встречает неоправданно скептическое отношение некоторых историков педагогики.

Не менее характерно и то, что рассматриваемый перечень по существу не включал проблемных тем из истории педагогической мысли и педагогической науки в России. Единственным такого рода сюжетом была тема 51 — «Вопросы семейного воспитания в истории русской педагогики конца XIX и начала XX вв.», которая не разработана и донныне. Понимание необходимости изучения подобных тем пришло позже, во второй половине 50 — начале 60-х годов, когда было широко развернуто проведение проблемных исследований по истории педагогики.

Координационный опыт Г. Е. Жураковского был не единственным в 40-х годах. Вопрос о координации историко-педагогических исследований рассматривался на Всесоюзном совещании по педагогическим наукам в апреле 1941 г. В пятилетием

плане Академии педагогических наук РСФСР на 1946—1950 гг. вновь обращалось внимание на этот вопрос. Но, как отметил в 1957 г. И. В. Чувашев, подытоживая различные координационные мероприятия, «широко задуманное координирование и творческое сотрудничество по разработке наиболее актуальных тем по истории педагогики фактически не осуществлялось» [12. С. 115].

Новым этапом в координационной деятельности обещали стать, по своему замыслу, совещания историков педагогики, проведенные в 1957 и 1960 гг. Однако координационные усилия, предпринятые совещаниями, желаемым успехом также не увенчались. Наиболее важным и ощутимым их результатом была отмеченная выше ориентация историков педагогики на проведение проблемных исследований и концентрация внимания на работе по созданию многотомной серии «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР».

В последующие годы Советом по координации педагогических исследований Академии педагогических наук СССР была проделана большая и трудоемкая координационная работа. Но в области истории педагогики результаты ее наименее ощутимы. Чему свидетельствует все тот же неуправляемый, кустарный историко-педагогический промысел, основанный прежде всего на личной инициативе. Естественно затрудняясь, в силу отсутствия компетентного совещательного органа, в таком сугубо специальном деле как планирование историко-педагогических исследований, Совет по координации

вынужден был лишь регистрировать инициативные предложения с мест и отражать их в сводных тематических планах исследований. Эти планы, несомненно, выполняли важную информативную функцию, знакомя историков педагогики с тематикой работы их коллег, но координационного значения они не имели.

В дальнейшем, вероятно, под впечатлением неудач всех предшествовавших координационных попыток появились предложения по активизации «местного планирования» историко-педагогических исследований в соответствии с профилем исследовательских интересов того или иного научного коллектива (такие предложения высказывались, в частности, на Всесоюзном совещании по преподаванию истории педагогики в апреле 1983 г.). Сами по себе эти предложения, бесспорно, заслуживали всяческой поддержки, хотя очевидно, что и ранее никто не мешал разворачиванию «местного планирования». Однако предлагаемое возведение такого рода планирования в принцип, в единственно нужную и должную его форму, которая якобы снимает необходимость общего плана историко-педагогических исследований и общей координационной работы, не могла не вызвать серьезных возражений.

Принятие такой системы как всеобщей и единственно возможной фактически означало узаконение все того же «частного предпринимательства», хотя и в несколько улучшенных, гильдейско-цеховых и мануфактурных его формах. Данное обстоятельство, однако, было далеко не единственным и

не главным недостатком предлагаемого порядка планирования, ведь существовал же многие годы «частный промысел» и в еще более примитивных, патриархальных формах. Значительно важнее другое. При такой системе планирования сознательно выбирался курс на стихийность историко-педагогических разработок. Ибо известно, сколь подвижны, сколь зависимы от многих сиюминутных причин исследовательские интересы отдельных научных коллективов.

Но даже если бы эти интересы были устойчивы, даже если бы они не зависели от субъективных факторов и конъюнктуры в целом, установка только на «местное планирование» в соответствии с профилем местных исследовательских интересов являет собой, по сути, установку на выделение лоскутного историко-педагогического «одеяла». Вне построения общего фундаментального плана изучения историко-педагогической тематики практически любая предложенная «местным планом» тема, при всей ее актуальности, будет лишь очередным лоскутом. Более того, ее изолированная, вакуумная разработка может подчас дать лишь суррогат знания (как было, например, с историческими экскурсами в область программированного обучения), поскольку любое частное знание адекватно и значимо только в системе общего знания.

«Местное планирование» крайне необходимо, но как неотрывная составная часть общего плана, как стимул его разработки и его корректирующий фактор. Никакая тема не будет лоскутной при органическом

вплетении ее в общую ткань исследовательского поиска. Создание такой ткани и есть основная задача любой координационной работы, в том числе и в истории педагогики.

Освещенные кратко опыты координационных усилий в области истории педагогики, очевидно, свидетельствуют об отчетливом понимании историками необходимости и важности координационной деятельности. Но не менее очевидно свидетельствуют они и об отсутствии реальной организационной основы этой деятельности, что и обусловило главным образом ее неэффективность.

По примеру других отраслей знания, в том числе и педагогических, ядром координации и планирования в интересующей нас области, очевидно, должен был стать Проблемный научный совет по истории педагогики. Но созданный в 1980-х годах этот совет так и не смог надлежащим образом выполнить свои координационные функции.

Следующими существенными шагами в этом направлении должны были стать:

- организация координационных историко-педагогических центров в отдельных регионах (при кафедрах вузов);
- создание ряда проблемных лабораторий по отдельным комплексным темам (при тех же вузовских кафедрах);
- создание межвузовских исследовательских коллективов, которые возьмут на себя разработку комплексных тем;
- регулярное проведение всероссийских и зональных совещаний по

актуальным вопросам истории педагогики и по проблемам, связанным с общим развитием историко-педагогической науки;

— широкое и систематическое обсуждение проспектов и макетов историко-педагогических работ и самих этих работ после выхода их в свет;

— организация тесной взаимосвязи историков педагогики и представителей смежных наук и т. д.

Очевидно, что названные меры будут способствовать сплочению и интенсификации деятельности всех историков педагогики, а не только историков дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли. И первейшим инструментом такого сплочения, первейшим средством координации деятельности должен стать тот общий план исследований в области истории педагогики, о котором выше шла речь и составной частью которого является план разработок по истории школы и педагогики дореволюционной России.

Настоящая работа представляет собой опыт построения такого плана. Не претендуя на исчерпывающую полноту выявления неисследованной и малоисследованной проблематики истории дореволюционного образования и педагогической мысли, публикуемый перечень этой проблематики очерчивает достаточно широкую исследовательскую и публикационную программу в названной сфере.

Для того чтобы предупредить вопросы, которые могут возникнуть при рассмотрении предложенного перечня, необходимо сделать некоторые пояснения.

Некоторые итоги и перспективы изучения истории отечественной школы и педагогики

Предложенный перечень направлений исследований неизученных и малоизученных проблем истории образования и педагогики дореволюционной России, как уже отмечалось, является естественным, логическим завершением предпринятой автором ранее работы по сплошному просмотру литературы, посвященной данной теме, ее библиографированию и историографическому анализу. Предшествующие стадии работы позволили выяснить общий характер изучения истории отечественной школы и педагогической мысли, основные направления исследовательских интересов в этой сфере в их развитии, степень работанности тех или иных проблем. На этой основе и с учетом запросов практики, перспективных тенденций развития историко-педагогической науки и была сделана попытка составления публикуемого перечня.

Набор представленных в нем проблем не только очерчивает круг задач, ожидающих своего решения. Он своеобразно отражает специфику изучения рассматриваемой проблематики в предшествующие годы. Лицо времени во многом раскрывается в том, какие проблемы оно оставляет нерешенными. В истории науки наследие нерешенных проблем — одна из существенных характеристик любого этапа развития научного знания. Так же как их анализ — один из основных путей ускорения этого развития.

Доминирующим процессом в историко-педагогической науке (как и

в педагогике в целом) на предыдущих этапах, начиная с середины 1930-х годов, была дифференциация знаний. Интегративные процессы стали набирать силу только в конце 50 — начале 60-х годов. Но в истории педагогики это происходило заметно медленнее, чем в других областях знания, и поэтому дифференциационные тенденции еще длительное время здесь сохраняли свое абсолютное превосходство.

Господство этих тенденций проявлялось и в характере подхода к объекту историко-педагогического познания, и в методах этого познания, и в преобладании определенных типов и направлений историко-педагогических исследований. Ведущим из них в историографии дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли были персонализированные исследования, а также работы, посвященные отдельным видам образования и типам школ. Эти работы, наглядно отражая негативные стороны функциональной методологии, играли тем не менее важную роль. Они существенно восполняли «фактографический голод», закладывая определенный фундамент для будущих обобщений.

Позднее, когда на смену персонализированным работам все более настойчиво стали приходить так называемые проблемные исследования, они, в подавляющем своем большинстве, также продолжали нести на себе печать господства процесса дифференциации. И это было закономерно: исследователи к тому времени еще не располагали достаточным материалом для сколько-нибудь обобщенного рассмотрения истории отечественной и

мировой педагогической мысли.

Стремление ускорить, интенсифицировать накопление такого материала на пути углубленного освоения педагогических теорий и концепций прошлого получало, однако, неадекватное теоретическое обоснование. Оно выразилось в попытках разделения самого предмета истории педагогики на «историю практики воспитания и образования» и «историю теорий воспитания», «историю педагогических учений». Эти попытки, в сущности, были также одним из запоздалых и наиболее крайних проявлений все тех же тенденций функционального расслоения историко-педагогической науки.

Преобладающим результатом «дифференциационного периода» развития истории педагогики и историко-педагогической русистики, в частности, была экстенсификация этой области науки, что нашло выражение, с одной стороны, в накоплении обширного, но разрозненного материала и, с другой, — в отсутствии обобщенного теоретического знания, обобщенного рассмотрения многих крупных, комплексных, сквозных тем, составляющих стержень истории отечественной школы и педагогической мысли. Это отсутствие стало особенно очевидным в последнее время, когда на первый план выдвинулись задачи интеграции научного знания, его методологического и теоретического обогащения.

История педагогики пока еще весьма медленно разворачивается в сторону названных задач, что во многом определяет скромные успехи ее поступательного движения. Уско-

ритель это движение может и должно целенаправленное планирование историко-педагогических исследований, соответствующим образом ориентирующее направления научного поиска.

Указанные обстоятельства и обусловили значительное преобладание в публикуемом перечне интегративных направлений исследований по истории дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли. Эти исследования предполагают целостное, обобщенное рассмотрение нетронутых или разорванных ранее тем, предполагают сведение мозаичных знаний в общее, теоретическое, фундаментальное историко-педагогическое знание, которое и составляет основной потенциал, ядро науки.

Вместе с тем, было бы неосмотрительно ограничиться разворачиванием лишь интегративных исследований и полагать, что дальнейший прогресс знаний лежит только на пути синтеза. Этот путь сегодня для науки (в том числе и для истории педагогики) главный, но не единственный.

Еще с начала 1980-х годов наметилась тенденция неоправданного противопоставления исследований аналитического и синтетического плана, которая исходила из абсолютизации интегративного характера современного этапа развития науки и механистического разграничения «интегративных» и «дифференциационных» научных эпох. Этот взгляд, по меньшей мере, неточен, ибо дифференциация и интеграция — два встречающихся, непрерывающихся, взаимодействующих процесса, постоянно движущих развитие науки. Другое дело, что на

разных этапах этого развития, в разное историческое время доминирует процесс либо дифференциации, либо интеграции. Только в этом смысле можно говорить об «эпохе дифференциации» и «эпохе интеграции».

В «эпоху синтеза» стягивание науки в один узел вовсе не означает, однако отсутствия центробежных сил; оно лишь свидетельствует о безусловном преобладании сил центростремительных. При этом доминанта синтеза выражается не только в соответствующем соотношении разных типов исследований. Она проявляется — главное — в самом настрое исследовательского сознания, в определенной ориентации научного мышления. Центростремительные силы вносят интегративное, целостное видение в любые центробежные, аналитические разработки. И последние осуществляются тем успешнее, чем более они проникаются общим зарядом эпохи.

Для истории педагогики с ее незначительным запасом синтетического знания (особенно в области истории педагогической мысли, педагогической науки) учет этой закономерности современного этапа научного развития максимально важен. Любая конкретная разработка любой конкретной историко-педагогической проблемы обретет тем большую весомость и значимость, чем шире будет ее кругозор, чем полнее она будет учитывать задачи синтеза, насущную необходимость построения обобщенного историко-педагогического знания.

Таким образом, общий характер «интегративной» научной эпохи отнюдь не отвергает задач дальнейшей

дифференциации научного знания; он лишь своеобразно окрашивает аналитические научные разработки, вносит в них перспективу синтеза. Что же касается истории педагогики, то для нее задачи углубленного, дифференцированного анализа отдельных проблем сохраняют особую актуальность, поскольку в данной области существенно недостает не только синтетического, но и аналитического знания, поскольку здесь обобщающие исследования все еще стоят перед опасностью захлебнуться от недостатка частных, конкретных сведений. (Как это уже было в свое время с «Очерками истории школы и педагогической мысли народов СССР», а также с попыткой создания «Истории всемирной педагогики», которая не была обеспечена даже самыми первичными подготовительными материалами).

Эта опасность достаточно отчетливо видна каждому историку педагогики, озабоченному судьбой своей научной дисциплины и отдающему себе отчет в том, какие огромные пласты материала еще не осмыслены, более того — даже еще не подняты. И сколько бы ни муссировался давний, старозаветный тезис, что «все обстоит благополучно», что никаких таких пластов не существует, толща их от этого не уменьшается, равно как и необходимость их разработки.

С учетом сказанного предлагаемый перечень, наряду с интегративными направлениями исследований и крупными комплексными темами, значительное место отводит конкретным, локальным проблемам, еще ожидающим своего решения. Очевид-

но, что разработка этих разнохарактерных и разномасштабных тем и проблем может быть проведена в самом широком спектре исследовательских форм и жанров — от многоформатных коллективных трудов до статейного варианта исследований, от дипломных студенческих работ до диссертаций докторского уровня.

Это последнее обстоятельство особенно важно иметь в виду, поскольку публикуемый перечень отнюдь не являет собой реестр диссертационной тематики. Хотя многие темы, безусловно, могут стать предметом диссертационных исследований. В частности, темы, названия которых отмечены звездочкой (*), могут представить интерес для разработки на уровне докторских диссертаций.

Не менее важно учесть и другое. В название перечня не случайно вынесено слово «направления». Практически все его позиции представляют собой именно направления исследований, т. е. сквозные темы, не локализованные хронологически и регионально. Каждая из них, в зависимости от конкретных исследовательских задач и жанра исследований, может быть ограничена во времени и в пространстве. Но и при этом ограничении необходимо помнить о той перспективе синтеза, о которой говорилось выше и которая обеспечивает широкое, объемное видение исследуемой темы.

Хронологическое ограничение названных тем может быть, в частности, избрано как путь их поэтапной, углубленной разработки. Региональное (или национальное) их ограничение имеет двоякий смысл: 1) выявление

региональной (или национальной) специфики исследуемой темы, существенно обогащающей общее представление о ней, и 2) выстраивание типологических рядов или модификаций исследуемого объекта на базе анализа нескольких регионов (или национальных районов).

В литературе, как нам уже приходилось отмечать ранее [5. С. 23–25], высказывались две точки зрения на региональную историко-педагогическую проблематику и, соответственно, на региональные исследования. Думается, что нет нужды еще раз убеждать в их необходимости. Однако, несомненно, есть нужда, и немалая, в значительном повышении уровня этих исследований, в постановке и разработке проблем, связанных с методологией и методикой изучения региональной (и национальной) историко-педагогической тематики.

Особо следует сказать о наличии в предложенном перечне имен отдельных педагогов и деятелей просвещения, наследие которых еще недостаточно изучено. Школу и педагогическую науку строят люди. И тем богаче история школы и педагогики, чем больше в ней людских имен. Не только имен крупных, выдающихся педагогов, но и рядовых строителей педагогического дела. Не одни лишь «вожаки общественного сознания» заслуживают уважения потомков, писал в свое время Н. В. Шелгунов: «И второстепенные деятели, и рядовая масса, шедшая вперед, занимают такое же почетное место. Не генералы только творят военные победы, а творят их армии, те массы рядовых

людей, стремления, желания и порывы которых находят свое выражение в военачальниках» [1. С. 138].

Любая новая работа, раскрывающая новые имена или новые грани наследия уже известных деятелей отечественного просвещения, отечественной школы и педагогики, заслуживает всемерной поддержки. Как и любое издание, пропагандирующее это наследие и расширяющее наше знание о нем. Именно поэтому в предпоследней части перечня, где намечены некоторые направления публикаций источников и выпуска серийных изданий по истории отечественной школы и педагогики, центральное место занимают издания, призванные отразить наследие отдельных педагогов и просветителей, их вклад в развитие педагогической науки, школы, просвещения.

И вместе с тем настоящий перечень сориентирован в целом на решение других задач. Основное его назначение состоит в выявлении и определенной систематизации неизученных и малоизученных проблем истории отечественной школы и педагогической мысли, необходимость разработки которых диктуется, как уже отмечалось, запросами современной педагогической теории и практики, внутренней логикой развития историко-педагогической науки. Перечень призван сконцентрировать внимание исследователей на этих проблемах. По отношению к персонифицированным темам такую работу предстоит проделать специально. В этом плане немалую помощь может оказать создание «Библиографического сло-

варя педагогов и деятелей просвещения дореволюционной России».

И еще одно замечание относительно персонафицированных тем. «Для историка, — как справедливо подчеркивал еще в 1960-х годах А. В. Гулыга, — проблема человека не покрывается проблемой общества. У истории два лица — социологическое и гуманитарное, одно обращено к массовым процессам, другое — к личности. Это два взаимосвязанных, взаимообусловленных, но все же не совпадающих мира, и перед историком с неизбежностью встает синтетическая задача познания и воссоздания этих двух миров — социологического и гуманитарного — в органическом единстве» [1. С. 35]. Эту задачу предстоит решить и историкам педагогики. Ибо нет проблем педагогической науки вне деятелей, созидających и движущих эту науку.

При ознакомлении с предлагаемым перечнем следует иметь в виду и еще один, весьма существенный аспект историко-педагогического познания. Концентрация внимания исследователей на неизученных и малоизученных проблемах, которая является главной задачей перечня, отнюдь не снимает настоятельной необходимости периодического возврата ко многим «старым» темам, уже получившим определенное освещение в историко-педагогической литературе. Такая необходимость несомненна, и определяется она тремя важнейшими обстоятельствами: актуализацией тех или иных проблем под влиянием запросов современной педагогической теории и практики, задачами нового

осмысления старых проблем на каждом крупном витке развития науки и, наконец, неизбежным «старением» историко-педагогических (как и любых других) исследований.

Первое из указанных обстоятельств вряд ли нуждается в комментариях. Напротив, второе и третье требуют некоторого пояснения, поскольку они явно недооцениваются в истории педагогики, что приводит подчас к застою знаний.

Общеизвестно, что по мере развития науки многие давно знакомые явления и факты выступают в новом свете, поворачиваются новой гранью, ранее не обращавшей на себя внимание, и одновременно обнаруживаются такие аспекты проблем, которые прежде не были, а часто и не могли быть замечены. С каждым новым крупным этапом в развитии науки по-новому прочитывается и ее история. Это не означает, конечно, исторического релятивизма, а тем более периодического перелицовывания истории. Это означает лишь необходимость постоянного и все более глубокого ее изучения в свете новейших достижений и задач науки, необходимость всестороннего учета и комплексного анализа всех ранее известных, по-новому освещенных и вновь открытых явлений и фактов в их взаимовлиянии и взаимосвязи.

Отмеченная закономерность развития историко-научного знания (как и исторического знания в целом) объясняет ту потребность периодического возврата к старым, казалось бы, изученным темам, которая еще недостаточно сознается в истории педагогики. В то же время стремле-

ние двигаться только в направлении неисследованных проблем зачастую приводит к существенному оголению тыла, проистекающему из недооценки процесса «старения» знаний, которые со временем могут утрачивать свою трудоспособность.

Проблема «старения» историко-педагогических исследований весьма актуальна и требует специального, углубленного изучения. Многие педагоги и даже историки педагогики нередко в недоумении задаются вопросом: могут ли вообще устаревать работы, посвященные, к примеру, проблемам истории дореволюционной отечественной школы и педагогики.

Очевидно, что в самой постановке такого вопроса более обыденного, чем научного понимания сути исторического исследования. Мнение о «нестарении» историко-педагогических работ основывается на бытовом сознании неустареваемости «исторического факта», хотя речь идет о том, что «стареют» не сами факты, а схемы и способы их интерпретации. Собственно, и неустареваемость исторического факта весьма условна. Как отмечалось в литературе, «историческое знание даже на уровне фактов «отягощено» интерпретацией. Строго говоря, исторический факт — это лишь источник, подвергшийся истолкованию» [1. С. 14].

Развитие методологии истории является одним из важнейших факторов «старения» многих конструкций в общественных науках. В числе других его факторов: само развитие этих наук, изменения в характере и уровне теоретического понимания исследуе-

мых ими объектов, обогащение источников, средств и методов их познания и т. д.

Действие всех этих факторов неотвратимо. Особенно там, где не существует научных школ, обеспечивающих преемственность идей, непрерывное обновление и совершенствование научных концепций. В истории педагогики таких школ, к сожалению, пока еще не было.

И последнее. В историко-педагогической литературе справедливо подчеркивается существенная роль историко-педагогических разработок в решении современных педагогических проблем. Однако значение обратного влияния современного научного знания на историю педагогики нередко ускользает из поля зрения, хотя это обратное влияние — катализатор двух важнейших процессов, происходящих в историко-педагогической науке.

С одной стороны, достижения современного знания (теории педагогики и других областей педагогической науки), способствуя методологическому и теоретическому обогащению истории педагогики, открывают новые подходы к историко-педагогической проблематике, дают импульс к освещению новых ее слоев, нацеливают на переосмысление известных историко-педагогических явлений и фактов.

С другой стороны, эти достижения в значительной мере определяют то «старение» многих историко-педагогических исследований, о котором говорилось выше, выводя эти исследования из обихода историко-педагогической науки в обиход ее библиографии. Более того, под воздействием тех

же сил некоторые новые историко-педагогические работы, выполненные по старым схемам, устаревают, едва увидев свет, т. е. сразу же обретают статус факта библиографии, так и не став фактом науки.

Стремление истории педагогики «работать» на современность отражает одно из основных ее призваний. Однако очевидно, что первое непреходящее условие успешности такой работы — выход самой истории педагогики на современный уровень, т. е. пересмотр ею своего методологического и теоретического арсенала и переосмысление своих проблем с позиций современного научного знания, его задач и достижений. Незначительные пока успехи истории педагогики на данном поприще объясняются прежде всего тем, что она еще не вышла на соответствующий уровень. Тем, что современные педагогические проблемы во многом еще решаются в историко-педагогических исследованиях по устаревшим схемам, средствами и методами далеко несовременными.

Для того чтобы оказаться на высоте своего призвания, история

педагогики должна резко ускорить движение вперед. Она должна не только повести широкое, фронтальное исследование еще не освоенных ею проблем, но и теоретически обобщить все накопленное в предшествующие годы.

Перспективы развития истории педагогики лежат не на пути превращения ее в «историческую педагогику» (термин, введенный в оборот К. Сто-ем и неадекватно употреблявшийся как синоним истории педагогическое науки). Свои социальные и научные функции эта область знания сможет успешно выполнить лишь тогда, когда она станет *теоретической* историей педагогики, способной с равной силой решать три основные свои задачи: объяснение историко-педагогических фактов и явлений (фактов и явлений педагогической *теории и практики*) на основе знания закономерностей историко-педагогического процесса; воссоздание целостной картины этого процесса; содействие разработке актуальных педагогических вопросов современности, корни которых почти всегда лежат в прошлом.

Список литературы

1. Гулыга, А. В. История как наука / А. В. Гулыга // Философские проблемы исторической науки. — М.: Наука, 1969. — С. 35.
2. Днепров, Э. Д. Историография школы и педагогики Древней Руси / Э. Д. Днепров // Советская педагогика, 1984. — № 4. — С. 105–111.
3. Днепров, Э. Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики / Э. Д. Днепров // Школа

России накануне и в период революций 1905–1907 гг. — М., 1985. — С. 5–24.

4. Днепров, Э. Д. Русская школа и педагогическая мысль первой половины XIX века: советская историография и методологические проблемы изучения / Э. Д. Днепров // Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики. — М., 1986. — С. 5–86

5. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечест-

венной школы и педагогики. 1918–1977. Проблемы, тенденции, перспективы / Э. Д. Днепров. — М., 1981. — 90 с.

6. Днепров, Э. Д. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977. Библиографический указатель / Э. Д. Днепров // Акад. пед. наук. НИИ общ. педагогики. — М., 1979. — 446 с.

7. Днепров, Э. Д. Школа пореформенной России в советской литературе / Э. Д. Днепров // Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. — М., 1989. — С. 23–58.

8. Днепров, Э. Д. Советская историография отечественной школы конца XIX — начала XX вв. / Э. Д. Днепров // Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. Сб. науч. трудов. Под ред. Э. Д. Днепров и О. В. Кошелевой. — М., 1984. — С. 59–84

9. Днепров, Э. Д. Становление и развитие отечественной истории педагоги-

ки: основные этапы и тенденции / Э. Д. Днепров // Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. — М., 1989. — С. 4–22.

10. Жураковский, Г. Е. Тематика кандидатских диссертаций по истории педагогики / Г. Е. Жураковский // Советская педагогика, 1941. — № 2. — С. 122.

11. Струминский, В. Я. Об итогах изучения литературно-педагогического наследия К. Д. Ушинского: Учен. зап. Ярослав. пед. ин-та. Вып. XIII (XXIII) / В. Я. Струминский // Педагогика и психология. — Ярославль, 1948. — С. 9.

12. Чувашев, И. В. О планировании и координации научно-исследовательской работы по истории педагогики / И. В. Чувашев // Советская педагогика, 1957. — № 10. — С. 115.

13. Шелгунов, Н. В. Воспоминания / Н. В. Шелгунов, Л. П. Шелгунова, М. И. Михайлов. — М., 1967. — Т. 1. — С. 138.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. А. Возчиков

ПУБЛИЧНЫЕ ЛЕКЦИИ Т. Н. ГРАНОВСКОГО: МАГИЯ СЛОВА И ЛИЧНОСТИ



УДК 930(476)-051

ББК 63с1(2)52-81

Публичные лекции историка Т. Н. Грановского в Московском университете осенью 1843 года стали событием в научной и культурной жизни России, подлинным прорывом в становлении свободной общественной мысли. Благодаря выступлениям ученого произошло социальное и духовное сближение университета и общества, философский смысл которого — в становлении мировоззрения на идеалах гуманизма, приоритета гражданской активности и научной мысли.

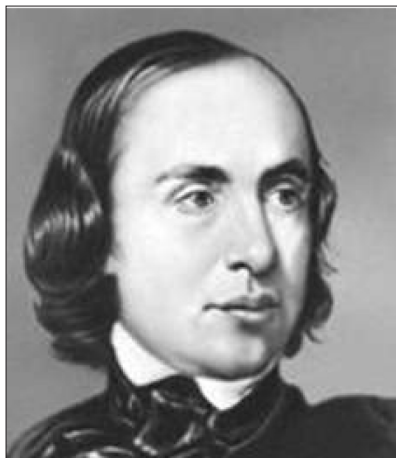
Ключевые слова: философия истории, публичные лекции, историческая наука, университет, общество, гуманистическое мировоззрение.

V. A.Vozchikov

THE PUBLIC LECTURES OF T.N. GRANOVSKY: THE MAGIC OF A WORD AND PERSONALITY

The public lectures of historian T.N. Granovsky at the Moscow University in the fall of 1843 became an event in the scientific and cultural life of Russia, a true breakthrough in the development of a free public opinion. Due to the presentations of the scientist some social and spiritual convergence of the university and society had happened, the philosophical meaning of which - the development of philosophy on the ideals of humanism, priority of civic activities and scientific thought.

Key words: philosophy, historical philosophy, public lectures, historical science, university, society, humanistic ideology



Т. Н. Грановский

В ноябрьские дни 1843-го года не было, пожалуй, в Москве места популярнее, чем одна из университетских аудиторий, предоставленная для публичных выступлений Тимофею Николаевичу Грановскому. Такого еще не случалось, чтобы научные лекции заставляли замереть в восторженном внимании умудренных знаниями профессоров и недоучившихся студентов, чиновников и военных, светских дам и барышень, еще накануне танцевавших на балах и ничего не слышавших о философии истории!.. Впоследствии в обеих столицах не раз будут устраиваться подобные мероприятия, но по накалу общественных страстей, интеллектуальному блеску, невиданному духовному подъему приоритет в истории российского просвещения навсегда останется за первым публичным курсом Грановского...

Накануне выступлений Тимофей Николаевич делился с друзьями своими переживаниями, спектр которых

довольно широк — от возможного состава публики до реакции идейных противников. «Выпей стакан вина за успех, — просит Грановский Н. Х. Кетчера 15 ноября. — Присутствие дам может меня несколько сконфузить, и первая лекция может быть плоха, а это сделает дурное впечатление» [5. С. 459]. Однако московские дамы вели себя в высшей степени доброжелательно по отношению к молодому ученому; учитывая специфический характер мероприятия, женщин и барышень в зале было довольно много — около пятидесяти, они старались приезжать на лекции пораньше, примерно за полчаса до начала, чтобы занять места поближе к сцене — все рассмотреть, все услышать и наградить лектора восторженными взглядами... А. И. Герцену вообще показалось на первой лекции, что в зале «множество дам»; Александр Иванович иронизировал по этому поводу: «... разумеется, они не слушать ездят, а казать себя — но все это хорошо и, впрочем, в самом деле есть желание интересов всеобщих» [3. С. 130].

Лекции начались 23 ноября. В одном из писем Грановский уточняет, что «во вторник, в половине третьего» [5. С. 459]. А. И. Герцен записал в дневнике: «24. Вчера Грановский начал свои публичные лекции. Превосходно. Какой благородный, прекрасный язык, потому именно, что выражает благородные и прекрасные мысли. Я очень доволен. Его лекции в самом деле событие ...» [3. С. 130]. «В час, назначенный для открытия чтений Грановского, университетская аудитория была полна, — свидетель-

ствует А. В. Станкевич. — В ней собралось образованнейшее общество Москвы, литераторы, военные, дамы, старики и юноши» [4. С. 126].

Полагаем, однако, что не всех слушателей, а особенно — слушательниц, захватывала философия истории, которую пытался обосновать Грановский: каким-то непостижимым образом собирала многочисленную аудиторию духовная магия личности лектора!.. Именно из внутренней сущности Тимофея Николаевича следует исходить, утверждал А. В. Станкевич, пытаясь объяснить феноменальный успех его выступлений: «Тайна глубокого впечатления, производимого преподавателем на слушателей, заключалась не только в его знаниях, в его художественном таланте представления, не только в изящно-выразительном изложении, — она крылась в глубоко нравственном и изящном существе самого преподавателя» [4. С. 112]. Автор биографии Тимофея Николаевича обратил внимание, что слышавшие Грановского при передаче впечатлений от его выступлений неизменно говорили как о глубоком уме, так и о неотразимом обаянии лектора. Согласимся, что даже обычные слова в состоянии передать притягательную силу образа: «Его выразительное лицо, большие задумчивые глаза, засвечивающиеся порой из-под густых сросшихся бровей каким-то глубоким блеском, выющиеся черные волосы, грустная улыбка, все было в нем изящно, привлекательно; на всем существе его была печать душевной чистоты, нравственного достоинства, вызывающих симпатию и доверенность» [4.

С. 113]. В тон сказанному — мнение Герцена: «Какое благородство языка, смелое, открытое изложение! Были минуты, когда его речь подымалась до вдохновения» [3. С. 132].

Побывавший на одной из лекций Анненков (Павел Васильевич приехал в начале декабря, о чем Грановский с радостью сообщил Н. Х. Кетчеру: «Завтра выпьем за твое здоровье по поводу приезда Анненкова. Все эти господа у меня обедают». — [5. С. 460]; письмо не датировано) так описывал свои впечатления: «Лекции профессора особенно отличались тем, что давали чувствовать умный распорядок в сбережении мест, еще не доступных свободному исследованию. На этом-то замиренном, нейтральном клочке твердой земли под собой, им же и созданном и обработанном, Грановский чувствовал себя хозяином; он говорил все, что нужно и можно было сказать от имени науки, и *рисовал* все, чего еще нельзя было сказать в простой форме мысли. Большинство слушателей понимало его хорошо. Так понял оно и лекцию о Карле Великом, на которую и я попал. Образ восстановителя цивилизации в Европе был в одно время и художественным произведением мастерской кисти, подкрепленной громадною переработанной начитанностью, и указанием на настоящую роль всякого могущества и величества на земле. Когда в заключение своих лекций профессор обратился прямо от себя к публике, напоминая ей, какой необъятный долг благодарности лежит на нас по отношению к Европе, от которой мы даром получили благодать цивилизации человеческого существо-

вания, доставшиеся ей путем кровавых трудов и горьких опытов, — голос его покрылся взрывом рукоплесканий, раздавшихся со всех концов и точек аудитории» [1. С. 202].

Переживания Грановского все же не могли не сказаться на качестве первой лекции — она действительно получилась не столь блестящей, какой могла бы стать. Смущенный наплывом публики, Грановский начал «робко, тихим голосом, едва слышным на задних скамьях аудитории» [4. С. 126]. Естественное волнение перед переполненным залом усиливала настороженность. «Елагина сказала мне недавно, что у меня много врагов, — делится Тимофей Николаевич с Кетчером 15 ноября. — Не знаю, откуда они взялись; лично я едва ли кого оскорбил, следовательно, источник вражды в противоположности мнений. Постараюсь оправдать и заслужить вражду моих врагов» [5. С. 459]. К неопределенным слухам добавились неизвестная нам, но, видимо, не оставшаяся без внимания осведомленных современников, «неприятная история» с Чаадаевым, неожиданная хлопотливая угодливость профессора Степана Петровича Шевырева, всячески демонстрировавшего свое желание помочь в организации выступлений, явиться таким «покровителем молодого таланта» [См. об этом: 5. С. 461]...

Спустя месяц Грановский уже не сомневался в правоте Елагиной: «У меня также много врагов, но и это хорошо, — сообщает он отцу и тетушкам 13 декабря. — Я их не вызывал против себя никакими оскорблениями, но и терпеть оскорблений не намерен.

Я работаю много, чувствую, что мой труд не бесплоден, что он находит признание и что жизнь моя не пропадет без следа. Чего же более?» [5. С. 311].

В январе 1844-го года критика лекций Грановского, кажется, достигла апогея: под угрозой оказалось собственно продолжение выступлений. То, что Тимофей Николаевич считал научными идеями, интерпретировалось его оппонентами (С. П. Шевыревым, М. А. Дмитриевым, И. И. Давыдовым и др.) в политическом смысле — как преклонение перед Западом, унижение России, подрыв православия и вообще всех духовных оснований нравственной чистоты и благополучия страны. Деликатнейший Сергей Григорьевич Строганов, граф, попечитель Московского учебного округа и Московского университета, решился на разговор с Грановским, надеясь убедить последнего «скорректировать» содержание лекций, сделать их менее «гегельянскими», однако Тимофей Николаевич не видел возможности идейного компромисса и не исключал варианта, что ему вообще придется уйти из Московского университета. «Дела мои не совсем хорошо идут, — делился он своими переживаниями с Н. Х. Кетчером 14 января. — Я думаю, что придется идти в отставку или переменить службу. Строганов требует невозможного. Вчера у меня было с ним серьезное, резкое объяснение. Я, может быть, поступил глупо, говоря совершенно прямо и открыто, но не раскаиваюсь. Он сказал мне, что при таких убеж-

дениях я не могу оставаться в университете, что им нужно православных и т. д. Я возразил, что я не трогаю существующего порядка вещей, а до моих личных верований ему нет дела. Он отвечал, что отрицательное отношение недостаточно, что им нужна любовь к существующему, короче, он требовал от меня апологий и оправданий в виде лекций. Реформация и революция должны быть излагаемы с католической точки зрения и как шаги назад. Я предложил не читать вовсе о революции. Реформации уступить я не мог. Что же бы это была за История? Он заключил словами: «Есть блага выше науки, их надобно сберечь, даже если бы для этого нужно было закрыть университет и все училища». Что-нибудь кроется под этим, его кто-нибудь напугал» [5. С. 462—463]. Складывается впечатление, особенно по последней фразе, что Грановский сочувствует Строганову, понимает позицию чиновника, стремящегося предотвратить идейный «раскол» в научной среде. «Есть блага выше науки ...» Однако лишь наука в полной мере позволяет осознать величие и ценность этих благ!..

Между прочим, именно попечитель Московского университета граф С. Г. Строганов предложил в свое время Грановскому кафедре всеобщей истории!.. В декабре 1835-го служивший при Строганове В. К. Ржевский представил Тимофея Николаевича, которого знал еще по жизни в Орле, графу, и последний в личной беседе проникся искренней симпатией к недавнему студенту, разглядев в нем недюжинный исследовательский по-

тенциал. Тимофею Николаевичу было предложено отправиться в Германию, готовиться там к профессуре и в перспективе — к принятию кафедры в Московском университете [См.: 4. С. 44]. Так что Строганова и Грановского связывали давние отношения искреннего уважения и симпатии, потому их официальная по форме беседа в январе 1844-го не была нравоучительным внушением чиновника — «ретрограда» либеральному мыслителю: состоялся доброжелательный разговор двух интеллигентов, ученых, патриотов России, озабоченных процветанием науки, благоденствием страны, объективно признающих, хотя и не во всем принимающих различные пути достижения этого процветания... «Есть блага выше науки», — сказал Строганов, и это не фраза ограниченного бюрократа; Сергей Григорьевич как должностное лицо знал, вероятно, нечто большее о политической ситуации в Европе и России, чем даже Грановский, предчувствовал — почему бы не предположить? — грядущие общественные катаклизмы... Так что настороженное, даже порой критическое отношение к лекциям Тимофея Николаевича не следует, на наш взгляд, интерпретировать в терминах конфликта «власти» и «общества»; противостояния как агрессивной непримиримости не было, осуществлялся процесс познания — искренний и пристрастный, бескорыстный и самостоятельный...

«В графе Строганове бездна рыцарски благородного», — записал Герцен в своем дневнике 26 ноября 1843 г. после состоявшегося накануне

разговора с попечителем Московского университета. А. И. Герцен привез Строганову свою статью о лекциях Грановского и получил согласие на публикацию ее в «Московских ведомостях». С одним, правда, немаловажным условием: не упоминать даже имени Гегеля!.. «Откуда эта гегелефобия?» — действительно недоумевает или только делает вид, что не понимает «примиренческой» позиции графа, Александр Иванович Герцен. Строганову же хотелось обеспечить некое равновесие между славянофилами и западниками, предотвратить острые диспуты и тем более конфликты. Похоже, Сергей Григорьевич Строганов был в тогдашней ситуации мудрее многих: когда в чем-то правы оба оппонента, нужно стараться не «перекричать» друг друга, а прилагать усилия к взаимопониманию. «Странно, какое внимание обращено на меня и на всех. Предостережения, советы», — размышляет Герцен [3. С. 131], обнаруживая хорошую наблюдательность и, кажется, некоторую гордыню (словечко “странно”!), отсутствие потребности в столь привлекательном для Строганова “примирении”....

Статья А. И. Герцена «Публичные чтения г. Грановского (письмо в г. Петербург)» была опубликована в «Московских ведомостях» (№ 142) 27 ноября 1843 г. Тимофей Николаевич прочел ее уже утром (свежий номер поспешил прислать Евгений Федорович Корш — редактор-издатель «Московских ведомостей») и «был так тронут, что не смог сразу все прочесть» [3. С.

132]. Публикация оказалась для Грановского приятным сюрпризом, своевременной поддержкой, он и не знал, что Герцен готовит отклик для газеты... К слову сказать, мало понятен упрек Белинского Герцену по поводу названной и следующей публикаций на эту же тему: «По моему мнению, стыдно хвалить то, чего не имеешь права ругать: вот отчего мне не понравились твои статьи о лекциях Грановского» [2. С. 573]. Странное основание для оценки газетного материала!.. Да почему бы и не похвалить то, что заслуживает похвалы, поднявшись над некими политическими интересами, на которые, видимо, намекает знаменитый критик?!.

С. Г. Строганов не возражал против собственно лекций Грановского, его беспокоила негативная реакция на них в определенной части общества, крайне «патриотическая» риторика которой не позволяла не реагировать!.. И все же Грановскому было разрешено довести свои выступления до конца, что объективно привело к подъему уровня общественного самосознания: еще многие месяцы после последней лекции шло горячее обсуждение как содержания курса, так и морального облика самого Тимофея Николаевича. Даже год спустя, в марте 1845-го, Грановский сообщал Кетчеру: «Обо мне кричат, что я интриган, тайный виновник всех оскорблений, которые наносятся славянству. <...> Семейство Аксаковых буквально плачет о гибели народности, семейной нравственности и православия ...» [5. С. 464].

Идейная направленность публичных лекций Тимофея Николаевича

была заявлена на первом же выступлении (23 ноября), посвященном развитию исторической науки, что не прошло незамеченным и справедливо было воспринято как принципиальная позиция, вполне раскрывшаяся уже на следующем выступлении, когда Грановский высказал свое понимание философии истории. «Я начал ругаться с первой лекции, после которой Шевр (Шевырев. — В. В.), встретился с Чаадаевым на крыльце и деликатно закричал ему: «Что, Петр Яковлевич, каково вас католиков отделили!» — «Досталось и вам, отвечал Чаадаев», — писал Грановский Н. Х. Кетчеру 14 декабря. — После второй лекции Чаадаев перестал ходить, чем-то обиделся» [5. С. 461].

Слова «досталось», «отделили» — не самая лучшая лексика для описания лекций Тимофея Николаевича. Он мог быть задиристым в письмах к своим друзьям, однако в аудитории избегал открыток политических выпадов. И дело не только в том, что со многими идейными противниками (братьями Киреевскими, например) у Грановского в жизни были вполне приятельские отношения. Как ученый, Тимофей Николаевич понимал, что справедливость того или иного мнения не доказывается «навешиванием ярлыков» или шельмованием сторонников противоположных взглядов, которых, к слову, было достаточно много, что уже само по себе требовало уважительного отношения к занимаемой ими позиции.

«В Москве были тогда в большом ходу толки об отношении истории и цивилизации Европы к нашему оте-

честву и его исторической жизни, — отмечал А. В. Станкевич. — В конце тридцатых годов в среде московских литераторов и ученых образовался круг людей, сделавшихся известными под именем славянофилов. <...> Провозглашая начало народности, славянофилы во имя его провозглашали вместе и вражду к Западу, его идеям, его истории. Не признавая благотворности реформ Петра, они искали свои идеалы для будущности России в ее истории до Петра, смысл которой толковали сообразно своим воззрениям. Начало народности было живо для них только в простонародности, в тех слоях русского общества, куда не проникало влияние образования, гражданственности, условий государственного быта, всего, что, по мнению славянофилов, было насильственно привито России Петром. Они мечтали о каком-то особенном, исключительно народном характере не только русской жизни, русского быта, русского искусства, но и русской науки» [4. С. 124–125].

Грановский не превратил свои публичные лекции в диспут. Он не подчеркивал односторонность позиции славянофилов, но высказался по поводу нее весьма изящно, заострив внимание публики на лучших результатах европейского прошлого, против чего объективно трудно было что-то возражать по существу. Такой изначальное обезоруживающий подход вызвал особенное раздражение противников «западничества», которые стали критиковать Грановского не за то, что он сказал (действительно, как можно возражать против достижений

европейской цивилизации?!), а за то, о чем промолчал и о чем, по мнению славянофилов, высказаться было непременно нужно!..

Все же на одной из лекций Тимофей Николаевич задал своим оппонентам простой вопрос: если бы он, Грановский, не принимал исторического пути Запада, зачем бы тогда читал, тем более публично, его историю?.. Не естественнее ли говорить о том, что считаешь истинным и справедливым?.. «Меня обвиняют, сказал он (Т. Н. Грановский. — В. В.), в том, что история служит мне только для высказывания моего воззрения. Это отчасти справедливо, я имею убеждения и привожу их в моих чтениях; если б я не имел их, я не вышел бы публично перед вами для того, чтобы рассказывать, больше или меньше занимательно, ряд событий» [(4. С. 130)].

Дневниковые записи Герцена тоже сохранили блестящий ответ Грановского своим критикам, сделанный 20 декабря 1843 г.: «Окончив чтение, он (Грановский. — В. В.) сказал: “Я считаю необходимым оправдаться перед вами в некоторых обвинениях на мой курс. Обвиняют, что я пристрастен к Западу, — я взялся читать часть его истории, я это делаю с любовью и не вижу, почему мне должно бы читать ее с ненавистью. Запад кровавым потом выработал свою историю, плод ее нам достается почти даром, какое же право не любить его? Если б я взялся читать нашу историю, я уверен, что и в нее принес бы ту же любовь. Далее, меня обвиняют в пристрастии к каким-то системам; лучше

было бы сказать, что я имею мои учебные убеждения; да, я их имею, и только во имя их я и явился на этой кафедре, рассказывать голый ряд событий и анекдотов не было моею целью”. <...> Гром рукоплесканий и неистовое bravo, bravo окончило его речь, с невыразимым чувством одушевления сделан был этот аплодисмент, проводивший Грановского до самых дверей аудитории» [3. С. 134].

По поводу своих критиков Т. Н. Грановский пишет Кетчеру 14 декабря: «Остервенение славян возрастает с каждым днем; они ругают меня не за то, что я говорю, а за то, о чем умалчиваю. Я читаю Историю Запада, а они говорят: “Зачем он не говорит о России!” Аксаков (Константин Сергеевич. — В. В.) горячо стоит за меня и поссорился с Шевырькоу. Впрочем, я напечатаю свои лекции по окончании курса, дабы не было глупых толков» [5. С. 462]. О своем желании издать лекции Грановский сообщал и в письме Фроловым 8 мая 1844 года: «Осенью я начну печатать эти лекции. Это необходимо по многим причинам» [5. С. 417].

Увы, намерения своего Тимофей Николаевич Грановский не осуществил, он вообще, к сожалению, писал мало и неохотно. На это обращал внимание А. В. Станкевич: «Грановский всегда медлил, когда ему предстоял письменный труд. Ему нужна была живая деятельность, и живое слово и наличные слушатели оставались для него всегда главными ее условиями» [4. С. 86]. «Грановский на свою литературную деятельность смотрел, как на второстепенную сравнительно

с деятельностью живым словом, к которой он чувствовал наиболее призывания, — развивает свою мысль тот же биограф. — Он признавался, что, несмотря на постоянную подготовку к своим лекциям, лучшим часто являлось в них то, что приходило ему на мысль во время самого чтения. Если случалось ему, хотя и очень редко, явиться на кафедру с приготовленной письменно лекцией, то рукопись оставалась у него в кармане, и аудитория слышала от него не то, что было им приготовлено письменно. Несомненно, что талант Грановского был по преимуществу талант живого слова, отчасти даже, можно сказать, талант импровизатора, если только позволительно назвать импровизациею речь, к которой произносящий ее подготовлен долгим трудом изучения и постоянно деятельною мыслию» [4. С. 246].

Парадоксально, но у Т. Н. Грановского не было физических данных, требуемых для успешного лектора, но он, тем не менее, стал им!.. По поводу собственного голоса Грановский писал Н. В. Станкевичу 25 ноября 1839 г.: «Голос мой слаб от природы, и этому помочь нельзя. Зато мне весело — признаюсь брат — смотреть на студентов, сидящих на ступенях моей кафедры или на стульях кругом, чтобы лучше слышать и записывать» [5. С. 366].

Т. Н. Грановский вообще не отличался крепким здоровьем, в том же письме находим грустные и откровенные строки: «...Во-первых, не смейся и не ругайся — мне не хочется умирать. Здоровье мое плохо; я не стра-

даю вовсе, вместо прежних резких болей в груди у меня глухое постоянное давление в левой стороне, пониже сердца. Не мучительно, но, чувствую, что скверно. Способность спать много и крепко пропала; слабость увеличивается с каждым днем: отчего? не знаю. Внешних признаков нет. Боюсь растаять» [5. С. 371].

Когда весной 1839-го в Берлине болезнь на два месяца лишила Грановского полноценных занятий, врачи вообще предсказывали ему «невозможность, при состоянии его груди, читать лекции» [4. С. 87].

Слабый голос действительно серьезно подвел Грановского в самый неподходящий момент, а именно 12 сентября 1839 г., когда Тимофей Николаевич начал чтение своего исторического курса. Более 250 слушателей собрались в аудитории Московского университета на вступительную лекцию Грановского, однако выступление оказалось под угрозой срыва: вид этой толпы смутил Грановского, объясняет состояние лектора А. В. Станкевич: «В течение десяти минут он не мог произнести ни слова; все сказанное им затем слышали только весьма немногие; однако ж после нескольких лекций живое сочувствие студентов было вполне на стороне преподавателя, а сам он уже вполне овладел спокойствием, изменившим ему при первой лекции» [4. С. 95].

Уже 25 ноября 1839 г. Тимофей Николаевич писал А. В. Станкевичу: «Отношения мои к студентам очень приятны. Они приходят ко мне очень часто, толкуют обо всем очень откро-

венно и, сколько заметно, имеют ко мне некоторое доверие. Одним словом — друг! *mir ist wohl!* Все-таки не даром проживу я на Божием свете» [5. С. 366]. Когда в начале апреля 1840 г. Грановский закончил чтение курса средней истории, успех лекций среди студентов, по признанию самого Тимофея Николаевича, превзошел все его ожидания [См.: 4. С. 111].

Вот как сообщает биограф о зву ч а н и и лекций Грановского: «Речь свою на кафедре он начинал, казалось, с усилием над самим собою; тогда особенно был заметен природный недостаток его произношения, что-то похожее на шепелявость. Недостаток этот однако ж скоро исчезал, когда, одушевляясь, он овладевал предметом речи, и она делалась вполне свободною и живою. Голос его звучал тоном задушевности, тоном, каким не высказывается только одно знание, но говорит убеждение. Слушателю, записывающему слово в слово чтение преподавателя, после, когда он перечитывал его, могло казаться, что он что-то пропустил, чего-то не записал из слышанного, потому что тон и общее впечатление чтения оставались неуловимыми для его пера. Неотразимо подчинялся также слушатель не только впечатлению изящного слова, но и самого благородного образа учителя» [4. С. 112–113].

Приведем интересный факт, касающийся лекционной манеры Грановского, о котором сообщает А. В. Станкевич: «Он постоянно готовился к каждой предстоящей лекции справками, обдумыванием и соображением всего, что относится к ее

предмету. Но являясь на кафедру, он не приносил с собою сырого материала науки в виде тяжелого запаса. Он не любил ни многочисленных цитат, ни щегольства ссылками на имена и заглавия научной литературы, никакого ученого наряда. Все внешнее содержание науки, казалось, было тогда собственностью его духа. Излагая историю человечества, он, казалось, исповедовал перед слушателями свои личные, пустившие глубокие корни в душе его воспоминания» [4. С. 239].

О яркости языка Т. Н. Грановского мы можем судить сегодня по его немногим опубликованным научным работам. По поводу того, что ни народы, ни государства не вечны, историк выразился так: «Погребальное шествие народов к великому кладбищу истории» [6. С. 69]. Великие люди, по мнению Грановского, наделены «особенно чутким нравственным слухом, особенно зорким умственным взглядом лица» [6. С. 4]. К концу IV столетия до нашей эры образованность Греции «еще красовалась дивным богатством изящных форм и великих идей, но органическое развитие ее кончилось и дальнейшего роста от нее нельзя было ждать» [6. С. 23]... Поистине, соединение литературного изящества с оригинальностью мысли!..

Зададимся вопросом: с какой целью взялся Грановский за тяжелейшую работу, что представляли собой публичные лекции?.. Друзья Тимофея Николаевича хорошо знали, сколько сил требовало от него каждое выступление, какое полнейшее душевное опустошение испытывал он после дня, проведенного в студенчес-

кой аудитории!.. Да и сам Грановский отнюдь не стремился к имиджу этакого «Моцарта от науки», «солнечного гения», которому все легко удается, а собственно работа — не более, чем праздник...

«Странная вещь, — доверительно сообщает Грановский Н. В. Станкевичу 25 ноября 1839 г., — после всякой лекции я прихожу в решительное изнеможение; нервы разыграются и упадут опять совершенно» [5. С. 367]. В письме тому же корреспонденту от 12 февраля 1840 г. Грановский пишет: «Лекции раздражают нервы до крайности, хотя и читаю очень смирно» [5. С. 380].

Однако это лишь констатация факта, но не роптание!.. Грановский понимает, что человек не вправе сетовать на природу, что окажись божественный дар жизни для него в чем-то иным (хотя бы более щедрым в отношении здоровья!), он бы уже не был тем Грановским, который стал явлением русской культуры... Судьба еще в детстве подала Тимофею Николаевичу знак, с чем ему идти по жизни: слабая физическая конституция должна была компенсироваться мощным духовным началом. «В ребяческие годы, — пишет А. В. Станкевич, — Грановский не отличался избытком физических сил и здоровья; он был худ, бледен и обыкновенно казался сосредоточенным и задумчивым, но любимые игры мальчика вызывали в нем зародыш деятельных, подвижных наклонностей, бодрого и бойкого нрава. Он любил строить и брать крепости, предводительствуя строем своих сверстников (вот они, истоки будущей “власти” над

аудиторией! — В. В.), был охотник добывать птиц из гнезд на высоких деревьях, ловить голубей. Петушинный бой был зрелищем, за которым ребенок следил со страстным увлечением (не это ли увлечение — предтеча будущего интереса к интеллектуальным полемическим баталиям? — В. В.) [См.: 4. С. 6—7]...

Но коли так, если каждая лекция для Грановского — тяжелая душевная и физическая работа, зачем ему дополнительное нервное напряжение, которое создавали публичные выступления перед московской аудиторией?.. Так и хочется привычно обобщить: во-первых — потому, во-вторых — поэтому, в-третьих... Но мотивацию Тимофея Николаевича Грановского трудно «разложить по полочкам», определить, какие цели для него более, а какие — менее приоритетные... Весьма респектабельно в качестве ответа на поставленный вопрос выглядела бы строчка из письма к Н. Х. Кетчеру от 15 ноября 1843 г., в котором Грановский сообщает о своем намерении высказать слушателям *en passe* такие вещи, которые бы он не решился сказать каждому по одиночке [См.: 5. С. 459]. Следовательно, речь о целях научных, а конкретнее — о намерении Т. Н. Грановского сделать достоянием широкой публики его собственное (основанное на мировоззрении Гегеля) понимание философии истории. Однако не эффективнее ли для этого печатный труд — книга, тираж которой разойдется по всей стране, экземпляр которой можно взять в библиотеке и сегодня, и завтра, и через год?.. Во всяком слу-

чае, «традиционный» ученый, на наш взгляд, так бы и поступил. Но дело в том, что именно лекция — главный способ научного бытия Грановского!.. Не письменная работа над научным текстом, а публичное выступление, проживание идеи в звучащем слове!.. Не случайно, как мы уже отметили, научное наследие Тимофея Николаевича Грановского весьма невелико, он не то что не любил, но постоянно откладывал «на потом» оформление своих мыслей в виде печатных трудов, он нес их, эти мысли, в аудиторию и доверял живому слову!..

Думается, мы не ошибемся, если скажем, что публичные лекции нужны были Грановскому как работа, которую он любил и умел выполнять и от успешного результата которой получал заслуженное и естественное удовольствие. Так что вряд ли возможно безоговорочно утверждать, что важнее для Т. Н. Грановского: широкое распространение взглядов Гегеля или радость от владения вниманием слушателей. Грановскому необходимо и то, и другое, и еще многое — и все в первую очередь, все одинаково ценно!.. Характерно в этом плане замечание А. В. Станкевича: «Кроме лекций в университете он нередко читал лекции у себя на дому для нескольких студентов из лучших учеников своих, нередко читал их также в кругу друзей своих или же для тех людей, которым надеялся быть полезным своими историческими чтениями» [4. С. 245].

Для самого Грановского успех его публичных лекций очевиден, он позволяет себе лишь скромные, сдержанные оценки: «Лекции идут хоро-

шо»; «Лекции мои произвели более впечатления, нежели я ожидал» [5. С. 460]; «Мои дела идут хорошо. Я читаю теперь публичные лекции истории, и Московская публика встретила меня самым лестным приемом. Зала, в которой я читаю, едва вмещает в себя посетителей ...» [5. С. 311]; «Успех был выше моих надежд» [5. С. 417]...

А. В. Станкевич отмечает, что, начиная с третьей лекции, Грановского не только провожали, но и уже встречали аплодисментами, причем это были не вежливые проявления внимания, но «громкие, единодушные рукоплескания аудитории» [См.: 4, с.127]. Об этом же свидетельствует и А. И. Герцен, записавший в дневнике 1 декабря: «1. Вчера Грановского встретили страшными рукоплесканиями — он не ждал и смехался. Долго не мог прийти в себя. Лекции его делают фурор ...» [3. С. 132].

Тимофей Николаевич понимал, что переполненная аудитория свидетельствует не только об интересе к истории и к нему как лектору, но и отражает общее тогдашнее настроение интеллектуальной Москвы, о котором Грановский сообщал в письме к Фроловым еще в январе 1840 г.: «В здешнем *хорошем* обществе теперь мода на ученость, дамы говорят об истории и философии с цитатами, а так как я слышу очень ученых человеком, то и получаю часто приглашения, за которые благодарю, оправдываясь занятиями» [5. С. 416]. Еще раньше, 25 ноября 1839 г., в письме к Н. В. Станкевичу Грановский отмечал: «В деятельности, в движении умов нет

недостатка — но все как-то шатко» [5. С. 370].

Ни до, ни во время, ни после публичных лекций Т. Н. Грановский не представлял себя всезнающим мэтром, невозмутимым и величественным профессором. Он, как начинающий, радуется аплодисментам, без стеснения делится с друзьями случившимися конфузами, иронизирует над собой и достигнутым успехом («Хвалят и бранят не в меру!»), волнуется ежедневно, тревожится... «Ты не можешь себе представить, в какой жар и холод бросает меня каждая лекция. Я еще не испытывал ни такого наслаждения, ни такой тревоги», — признается Грановский Н. Х. Кетчеру в начале декабря, а через несколько дней в очередном письме повторяет: «В жизни моей я не испытал таких тревог и волнений» [5. С. 460]. В том же письме Т. Н. Грановский описал довольно-таки забавный эпизод, случившийся однажды во время выступления: «... Два раза аплодировали. В первый раз я сконфузился, покраснел и высморкался без всякой внутренней потребности. Галахов уверяет, что я, сморкаясь, сказал: покорно благодарю. Может быть. Мне от страха показалось, что я чихнул, а посетители говорят: желаем здравствовать» [5. С. 460].

Обстановка в зале во время лекций Грановского была поистине невиданной по эмоциональному подъему, доброжелательности к выступающему, искреннему стремлению слушать и понимать!.. П. В. Анненков назвал эту атмосферу «межсловным торжеством», объединившим не только

«молодежь университета, но и весь образованный класс города — от стариков, только что покинувших ломберные столы, до девиц, еще не отдохнувших после подвигов на паркетe, и от губернаторских чиновников до неслужащих дворян» [1. С. 201]. Современник, кажется, даже не сдерживает своего восхищения: «Чтения Грановского принимались аудиторией с таким сочувствием и восторгом, что упреки и обвинения немногих голосов замолкли под влиянием общего настроения. Между слушателями и преподавателем установилась внутренняя, взаимная связь, живительно действующая на обе стороны. Аудитория, увлеченная словом преподавателя, усиливала его энергию и одушевление. Казалось, он сам развивался во время чтений. Он рос и крепнул на кафедре» [4. С. 131].

Расскажем о характерном случае, свидетельствующем о поистине безграничной популярности Грановского в те дни, которые описывает А. В. Станкевич [См.: 4. С. 30–31]. В начале 1844-го года, когда публичный курс Т. Н. Грановского достиг своего эмоционального апогея, в официальной российской столице — Санкт-Петербурге — приступил к публичным лекциям по истории романа преподаватель французской литературы Санкт-Петербургского университета Ch. St. Julien. Когда-то Julien учил студента Грановского, а последний в 1835-м представил своему наставнику сочинение о творчестве Рабле... И вот почти десять лет спустя, предвзято собственные размышления о литературе XVI века, петербургский

профессор словно пропускает вперед своего бывшего слушателя, зачитывая аудитории фрагмент студенческого исследования Грановского!.. «Чтение отрывка, — замечает А. В. Станкевич, — вызвало громкие рукоплескания со стороны публики» [4. С. 31]. Как видим, магия московского триумфа Т. Н. Грановского захватила не только его бывшего преподавателя, но и петербуржцев, которые (во всяком случае, в массе своей) никогда не видели и не слышали Грановского!..

А ведь Тимофей Николаевич не был для петербуржцев «своим», он открыто высказывал симпатии Москве и Московскому университету!.. Например, в письме к Н. В. Станкевичу от 25 ноября 1839 г., описывая атмосферу, царящую в московской научной среде, Грановский отмечает: «Вообще, ты найдешь большую перемену, и необыкновенно хорошую, в здешнем университете, который, впрочем, единственный в России. Прочие — упаси Боже!» [5. С. 367]. В феврале 1840 г. — о том же и тому же корреспонденту: «Об Александре (брате Н. В. Станкевича. — В. В.) я слышал от Боткина, который недавно был в Харькове. Похлопочи о переводе его сюда. В Харькове ему нечего будет делать. Плохой университет, за исключением двух или трех профессоров. Наш университет, без хвастовства, единственный в России. Жаль, что брат твой не юрист: у Редкина и у Крылова послушать полезно» [5. С. 377]. В январе 1844-го, после тяжелого разговора с С. Г. Строгановым,

Грановский подумывает об отставке и сетует в письме Кетчеру: «Быть может и мне придется переходить на службу к вам в Питер. Что делать! Жаль Москвы, которая, что бы ни врал Белинский, выше, умнее и образованнее Петербурга» [5. С. 463]. Словом, весьма даже вероятно, что Ch. St. Julien знал о такой позиции Грановского (возможно, случались разговоры коллег по этому поводу, реплики знакомых, да и сам Т. Н. Грановский вполне мог откровенно делиться со своим бывшим наставником!), однако следует ли на это обращать внимание, когда перед глазами явление ярчайшего таланта, аура которого накрыла и петербургскую публику!..

По свидетельству А. И. Герцена¹, «Грановский заключил последнюю лекцию (22 апреля 1844 г. — В. В.) превосходными словами, — рассказав, как французский король губил тамплиеров, он прибавил: «Необходимость гибели их, их виновность даже ясны, но средства употребленные гнусны; так и в новейшей истории мы часто видим необходимость победы, но не можем отказать ни в симпатии к побежденным, ни в презрении к победителю» [3. С. 157]. Вдуамся в какую-то вневременную актуальность этих слов Грановского!.. Равно как и комментария А. И. Герцена по поводу них: «И неужели эта аудитория, принимающая его слова, особенно такие слова, с ужаснейшими рукоплесканиями, забудет их? Забыть она их, впрочем, имеет право, но неужели

¹ Запись в дневнике датирована 7 марта 1844 г.

они пройдут бесследно, не возбудив ни одной мысли, ни одного вопроса, ни одного сомнения? Кто на это ответит? Страшно сказать «нет», и «да» страшно сказать» [3. С. 157].

Читать в наши дни описание атмосферы всеобщего восхищения, сопровождавшей завершение лекций Грановского, и радостно, и грустно. Радостно потому, что испытываешь чувство гордости за вузовское сообщество, а грустно от глубокого сомнения в способности как науки, так и ее представителей вызвать в настоящее время общественный интерес, хотя бы отчасти напоминающий триумф Грановского. Однако само наличие ориентира, что есть истинный университетский преподаватель, поддерживает оптимистичную веру, что будут и благотворные стремления приблизиться к этому эталону!.. Жаль, что Н. В. Станкевич не называет имени того очевидца завершения публичного курса Грановского, чьи воспоминания он цитирует, однако будем благодарны биографу, что он сохранил для нас эти взволнованные строки: «Окончив, он (Грановский — В. В.) встал. Благодарю, говорил он, тех, которые сочувствовали с моими убеждениями и оценили добросовестность, благодарю и тех, которые, не разделяя их, с открытым челом, благородно высказывали мне свое несогласие. При этих словах он как-то весь трепетал и слезы были на глазах, когда он еще раз сказал: “Еще раз благодарю вас”».

После заключительных слов Грановского вся аудитория поднялась с восторженными рукоплесканиями,

раздались крики: браво! прекрасно! треск; шум; дамы махали платками, другие бросились к кафедре, жали руки преподавателя, требовали его портрета. Он хотел уйти из аудитории, но толпа преграждала путь ему. Он стоял бледный, сложа руки и склоняя голову, хотел произнести несколько слов и не мог. Шум одобрения поднялся с новой силою, рос и длился. Студенты толпою заняли лестницу, по которой при тех же выражениях восторга Грановский, изнемогавший от волнения, едва мог пробраться к залу университетского совета» [4. С. 131–132].

В такой же атмосфере дружелюбности прошел и торжественный обед, устроенный в честь Грановского. У собравшихся было приподнятое настроение, пришел даже активный критик Тимофея Николаевича С. П. Шевырев; идейные противники обнимались друг с другом, понимая, по крайней мере, в этот день, что все они служат общему делу, что можно спорить в статьях и книгах, но для личной вражды нет оснований!.. Пример примирения и доброжелательности подавал сам Т. Н. Грановский...

Публичные лекции Т. Н. Грановского — прорыв в становлении свободной общественной мысли. Для характеристики сделанного Грановским уместно использовать слово «первые», что хорошо почувствовал А. В. Станкевич: «На лекциях Грановского московское общество впервые испытало впечатление и силу живого слова, публичной речи, впервые слышало открыто и с чарующей силой высокого таланта раздающийся

голос науки, впервые рукоплескало искренней и независимой мысли. Оно приветствовало не только осмысленное и художественное изложение событий истории, не только высокий талант, но и искренние убеждения глубоко гуманного человека, которого оно узнало в историке. Положительно можно сказать, что со времени публичных чтений Грановского московское общество сильнее, чем когда-нибудь создало свою связь с университетом, так же как и университет более прежнего сблизился с обществом в лице лучших представителей своих. <...> Публичные курсы Грановского положили начало сближения между ними, и в этом отношении их историческое значение несомненно» [4. С. 132].

В этом же смысле высказался и А. И. Герцен: «Может, после этого власть наложит свою лапу, закроют курс, но дело сделано, указан новый

образ действия университета на публику, указана возможность открыто, благородно защищаться перед публикой в обвинениях щекотливых и подтверждена возможность единодушной оценки такого подвига, возможность возбудить симпатию.

Что за великое дело публичность!» [(3. С. 134)].

Соглашаясь в целом с оценками Станкевича и Герцена, отметим, что важен не только социальный, но и философский смысл сближения университета и общества, который видится в становлении мировоззрения на идеалах гуманизма и свободы, приоритета гражданской активности и научной мысли. Импульсом такого сближения как раз и явились публичные лекции Тимофея Николаевича Грановского, ставшие замечательной страницей истории русской науки и культуры.

Список литературы

1. Анненков, П. В. Замечательное десятилетие // Анненков П. В. Литературные воспоминания / Вступ. ст. В. И. Кулешова; коммент. А. М. Долотовой, Г. Г. Елизаветиной, Ю. В. Манна, И. Б. Павловой. — М.: Худ. лит., 1983. — С. 121–367. — (Серия литературных мемуаров).
2. Белинский, В. Г. — Герцену А. И. 26 января 1845. Петербург // Белинский В. Г. Собр. соч. в 9 т. Т. 9. Письма 1829–1848 годов / Ред. тома В. И. Кулешов; сост. М. Я. Поляков. — М.: Худ. лит., 1982. — С. 572–574.
3. Герцен, А. И. Дневник 1842–1845 // Герцен А. И. Сочинения в 9 т. / Под общ. ред. В. П. Волгина, Б. П. Козьмина, С. А. Макашина, В. А. Путинцева, Я. Е. Эльсберга. Том 9. Дневник 1842–1845.
- Письма 1832–1870. — М.: Гос. изд-во худож. лит., 1958. — С. 7–234.
4. Т. Н. Грановский и его переписка. Том I. Биографический очерк А. Станкевича. Издание второе. — М.: Т-во Типографии А. Н. Мамонтова, 1897. — V, 285 с.
5. Т. Н. Грановский и его переписка. Том II. Переписка Т. Н. Грановского. Издание первое. — М.: Т-во Типографии А. Н. Мамонтова, 1897. — 497 с.
6. Четыре исторические характеристики. Публичные лекции, читанные ординарным профессором Т. Грановским в 1851 году // Публичные лекции о. профессоров: Геймана, Рулье, Соколова, Грановского и Шевырева. Читаны в 1851 году в Императорском Московском Университете. — М.: В Университетской типографии, 1852. — С. 1–93.

В. Д. Павлидис

**ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
РЕФОРМЫ
И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ РОССИИ
В НАЧАЛЕ XX ВЕКА**



УДК 37.014.3
ББК 74.03(2)5

Статья посвящена изучению процесса реформирования системы среднего образования России в конце XIX — начале XX века. Автор проводит сравнительный анализ проектов реформы общеобразовательных школ, разработанных в комиссии Н. П. Боголепова, П. С. Ванновского, П. М. Кауфмана, П. Н. Игнатьева. Особое внимание уделено тенденциям и закономерностям в формировании целей, структуры и содержания школьного образования, постановке математического образования.

Ключевые слова: анализ реформ, школьное образование начала XX века, цели, структура, содержание среднего образования, реальное и классическое образование, математическое образование.

V. D. Pavlidis

**GENERAL EDUCATION REFORMS
AND MATHEMATICAL EDUCATION
AT MIDDLE SCHOOL OF RUSSIA
AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY**

The article is dedicated the study of system of secondary education reforming process of in Russia the end of XIX - the beginning of the XX century. The author carries out the comparative analysis of reform projects for the comprehensive schools that was developed by the commission of N.P. Bogolepov, P.S. Vannovsky, P.M. Kauffman, P.N. Ignatyev. The special attention is paid to the tendencies and regularities in formation of the purposes, structures and content of school education, and composition mathematical education.

Keywords: analysis of reforms, school education at the beginning of the XX century, purposes, structure, content of secondary education, real and classical education, mathematical education

В развитии средней школы в России складывались определявшие ход исторического развития, потребностями общества тенденции и закономерности, которые необходимо учитывать при разработке и проведении реформ в настоящее время.

Поэтому становятся актуальными изучение исторического опыта процесса реформирования средней школы, особенно в период конца XIX — начала XX вв., так как общеисторические условия развития страны и образования напоминают нынешние.

На рубеже XIX — XX столетий в России происходили важные политические и социально-экономические изменения, которые касались всех сторон жизни, включая культурологические, национальные, нравственные и другие аспекты. В этих условиях стал остро ощущаться кризис традиционной школы, не удовлетворявший потребности общества в подготовке нового типа личности. Цели среднего образования, структура его организации, содержание и методика обучения вызывали критику различных слоев общества.

Во второй половине 1899 г. Министерство народного просвещения под руководством Н. П. Боголепова решило вынести проблемы среднего образования на обсуждение педагогической общественности. Для этого были созваны при учебных округах особые совещания, посвященные вопросам реформы средней школы и математического образования в частности.

В комиссии Н. П. Боголепова разработаны были следующие типы

средней общеобразовательной школы [4; 5].

1. Гимназия с двумя древними языками — латинским языком, изучаемым с I класса и греческим — с III-го (подкомиссия под председательством К. В. Кедрова). На математику было отведено 29 недельных уроков, т. е. на один час больше, чем по плану 1890 г.

2. Гимназия с одним латинским языком, изучаемым с III или IV класса при 12 или 11 уроках физики с космографией, 11 уроках естествоведения, при обязательном изучении двух новых языков — французского языка с I класса и немецкого со II-го (подкомиссия под руководством проф. А. И. Кирпичникова). Математике было предоставлено 30 недельных уроков.

3. Школа нового типа с двумя циклами:

а) младшее отделение (первые пять классов) без классических языков, но с двумя новыми языками (один изучался с I класса, а другой с III класса), естествоведением (13 недельных уроков), физикой (4 недельных урока);

б) старшее отделение (VI—VIII классы), где кроме общих учебных предметов (Закон Божий, русский язык, два новых языка, история, математика, физика и химия — 7 недельных уроков, естествоведение — 6 недельных уроков, география и философская пропедевтика), должны быть проводиться дополнительные задания для словесников (12 недельных уроков по 4 урока в каждом классе), для изучающих древние языки (18 недельных уроков) и для натуралистов (12 недельных уроков). Этот тип

школы разработан в подкомиссии под председательством профессора П. Г. Виноградова. Для математики в школе этого типа отведено общих $19+10=29$ уроков, кроме того, в учебный план включены дополнительные часы для натуралистов (число уроков не указано: право их распределения предоставляется педагогическому совету).

4. **Гимназия**, допускающая применение принципа индивидуализации в обучении (подкомиссия под председательством М. Р. Завадского). Предложено преподавание латинского языка с III класса, греческого языка с V класса. Для этой гимназии намечено несколько таблиц распределения уроков. Основными началами школы, допускающей принцип индивидуализации, являются: во-первых, усиление занятий в старших классах по тому или другому предмету для учеников, обнаруживших особые успехи в этих предметах, и, во-вторых, предоставление педагогическим советам большой свободы в распределении занятий с учениками. Для математики намечено 29, 26 и даже 24 недельных урока, в зависимости от индивидуального плана учеников.

Положительные стороны данного проекта заключались в акценте на индивидуализацию процесса обучения, развитие личности учащегося, инициативы преподавателей.

5. **Реальное восьмиклассное училище**, имеющее целью «доставить общее реальное и гуманитарное образование и вместе с тем служить пригласительным заведением для поступающих на физико-математический и медицинский факультеты университета и

в высшие специальные учебные заведения». На математику здесь было отведено 35 недельных уроков.

6. **Средняя школа с бифуркацией**, начинающейся с IV класса (подкомиссия под председательством А. В. Муромцева). В гуманитарной ветви латинский язык начинается с IV класса. На математику отведено: на гуманитарном отделении $11+19=30$ недельных уроков, а на реальном отделении $-11+24=35$ (тождественно с восьмиклассным реальным училищем).

В циркуляре министра просвещения от 8.07.1899 г. одним из недостатков средней школы признавалась специализация с самых младших классов, обрекающая детей на строго определенный ряд занятий, прежде чем выяснялись их природные способности и склонности [4. С. 67]. Для преодоления этого недостатка подкомиссией, возглавляемой окружным инспектором Санкт-Петербургского учебного округа А. В. Муромцевым, был разработан проект учебного плана средней общеобразовательной школы с бифуркацией.

Такое учебное заведение должно было представлять собой соединение гимназии с одним древним языком и реального восьмиклассного училища, проект которого был предложен директором I реального училища Санкт-Петербурга Н. И. Билибиным. Реальное училище, по проекту, являлось средним учебным заведением, дающим общее образование. «Образование, даваемое реальными училищами, должно быть гуманитарное и реальное и носить национальный характер» [4. С. 85]. По всей видимости, основные

положения, цели и задачи данного типа средней школы и привлекли к себе внимание А. В. Муромцева при разработке проекта.

Разделение средней школы на два отделения — классическое и реальное — должно было начинаться с IV класса по программам классической гимназии и реального училища. Предполагалось, что ученики легко смогут переходить из одной ветви в другую даже в VII классе.

Целью средней школы с бифуркацией должно было стать удовлетворение справедливого желания общества «не решать вопроса о выборе классической или реальной школы для ребенка 10 лет от роду, но дать возможность родителям и учителям ознакомиться с его способностями и наклонностями» [4. С. 91]. Создание такого типа средней школы позволило бы основывать в небольших губернских и даже уездных городах школы, дающие классическое и реальное образование и тем самым удовлетворить местные потребности в хорошо подготовленных кадрах, уменьшить приток учащихся в столицу и большие города, а также устранить перегрузку классов учениками, что вредно отражалось на их здоровье.

Для составления программы по математике была образована особая подкомиссия под председательством Н. И. Билибина. Эта комиссия занималась только двумя типами школы — классической гимназией и реальным восьмиклассным училищем.

Подкомиссия по составлению программ математики для средних учебных заведений «поставила для

решения следующие 4 задачи:

1) определить объем преподавания математики как общеобразовательного предмета в средней школе; 2) распределить учебный материал по классам соответственно возрасту учащихся; 3) определить необходимое число часов для каждого класса; 4) указать все то, что должно послужить предметом объяснительной записки к примерным программам» [6. С. 14].

Подкомиссия утвердила, как принцип преподавание математики в первых трех классах; учебные планы в IV–VII классах были одинаковы как в гимназиях, так и в реальных училищах. При этом было решено, что в IV–VII классах реальных училищ должно быть усилено решение геометрических задач на построение. «Что же касается VII класса, то подкомиссия нашла, что в реальных училищах математика в этом классе должна занять больший объем» [6. С. 89]. Подкомиссия постановила исключить из курса те разделы, которые, по ее мнению, или представляются излишними, или не заключают в себе общеобразовательного элемента.

За исключением аналитической геометрии и несколько иного распределения материала, мы не встречаемся здесь с чем-либо новым по сравнению с программами и требованиями объяснительной записки 1891 г.

Что касается курса VIII класса реальных училищ, то, кроме вышеуказанного, подкомиссия нашла нужным присоединить к курсу VIII класса «те статьи, которые составляют курс дополнительного класса существующих реальных училищ (программа 1895

г.), за исключением тех, которые перенесены в предыдущие классы» [6. С. 93].

Программы, выработанные подкомиссией Н. И. Билибина, были приняты без изменений всеми подкомиссиями, занятыми организацией различных типов средней школы. Только в школе нового типа предложено было излагать учение о круге и о круглых телах без теории пределов (теория пределов переносится в один из классов старшего отделения) и курс стереометрии заканчивать в V классе. Число недельных уроков в гимназии с двумя древними языками и в школе нового типа (общее число уроков для всех разветвлений) уменьшено на 1 урок по сравнению с тем, что намечено подкомиссией Н. И. Билибина (т. е. 29 уроков вместо 30). В гимназии, допускающей принцип индивидуализации, отведено на математику, как было сказано выше, либо 29 недельных уроков, или 26, или же 24 — в зависимости от индивидуального плана учащихся.

При всем положительном, что сделала подкомиссия Н. И. Билибина, следует отметить и некоторые недостатки в ее работе:

1). Как и во всех рассмотренных нами программах, не видно стремления обновить преподавание так называемой элементарной математики, ввести в курс средней школы идеи, имеющие жизненное значение: идеи функциональной зависимости и непрерывности в связи с учением о бесконечно-малых величинах.

2). В разработках этой комиссии отсутствуют указания относительно

требований, которые должны быть предъявлены к знаниям по математике детей, поступающих в I первый класс.

3). В разработанной программе опущен пропедевтический курс дробей в I классе.

4). На поверхностное отношение к вопросам, связанным с первоначальным обучением, указывает отсутствие даже упоминания о подготовительном курсе геометрии.

5). В материалах комиссии нигде не упоминается о приближенных вычислениях.

6). Программы почти не сопровождаются руководящими указаниями: не намечен материал для объяснительной записки, а что касается аналитической геометрии, то нет даже примерной программы — указан лишь тезисный план этого курса.

7). В некоторых случаях, отмеченных нами раньше, при рассмотрении программы нерационально распределен учебный материал.

8). Отведено мало времени для прохождения всего курса VIII класса.

Хотя в работах подкомиссии Н. И. Билибина есть явные следы излишней поспешности и незаконченности, несмотря на иные недочеты программы по математике, выработанные этой подкомиссией, эти материалы представляют значительный шаг вперед по сравнению с программами 1890 г. В ходе работы подкомиссией было сделано следующее:

1. Сокращены и исключены разделы, которые загромождали курс и без нарушения системы и особого ущерба для дела могли бы быть опущены.

2. В некоторых случаях предлагается более рациональное распределение учебного материала.

3. Вводятся в курс средней образовательной школы основания аналитической геометрии

Таким образом, программы этой комиссии не только способствовали сближению науки математики и школьного предмета, но и позволяли учитывать физиологические особенности школьников.

В итоге проектировалось два типа средней школы: гимназия и реальное восьмиклассное училище. Гимназии, в свою очередь, разделялись: 1) на гимназии с одним древним языком — латинским (начиная с III класса) и 2) гимназии с двумя древними языками. Реальное восьмиклассное училище так же, как и гимназии, предоставляло право поступления в университет (на некоторые факультеты).

В гимназиях на математику отводилось 29 недельных уроков, на физику с космографией — 11, естествоведение — 8. В реальных училищах математике предоставлялось 33 недельных урока, физике — 10, космографии — 3.

Таким образом, проект, разработанный по инициативе и под общим руководством Н. П. Боголепова, стремился удовлетворить потребности государства в сфере образования, ликвидировать существующие недостатки, наметить пути строительства единой общеобразовательной школы.

Смерть Н. П. Боголепова положила конец разработке его проекта реформирования средней школы.

Назначенный на место Н. П. Боголепова в 1901 г. министр П. С. Ванновский создал новую комиссию по реформе средней школы. Она разработала проект, в котором отразилась еще одна попытка устранить недостатки среднего образования России конца XIX века и ближе подойти к созданию единого типа общеобразовательной средней школы.

Структура единой средней школы намечалась следующая: первые три класса — общие и обязательные для всех учеников; начиная с IV класса, наряду с общим для всех обязательным курсом, вводится для одних учащихся (по желанию) латинский язык, для других — дополнительный курс естествознания и графического искусства [5. С. 49].

Основная задача проекта состояла в том, чтобы установить единый тип общеобразовательной средней школы, обеспечить некоторый минимум общеобразовательных знаний по всем предметам для всех учащихся и, вместе с тем, некоторую специализацию в старших классах, которая служила целям подготовки учащихся либо к поступлению в университет, где требовалось знание латинского языка, либо в высшие специальные учебные заведения.

«Единый» тип общеобразовательной средней школы с семилетним курсом представлял собой некое механическое слияние гимназий (с одним древним языком) и реальных училищ, сохраняя, в итоге, то же разобщение между двумя типами учебных заведений, какое существовало и прежде.

Курс математики в проектируемой средней школе значительно сокращается по сравнению с курсом классической гимназии (программы 1891 г.). Анализ предлагаемой программы по математике [1. С. 61] позволяет сделать следующие выводы:

- по арифметике из программы исключены: пропедевтический курс дробей, учение о пропорциях, задачи на учет векселей, цепное правило, правило смешения первого и второго рода, решение задач на различные правила с помощью пропорций; опущен дополнительный курс арифметики теперешнего VIII класса;

- по алгебре опущены: степени с отрицательными и дробными показателями, извлечение кубических корней из чисел, исследование уравнений первой степени с одним и с двумя неизвестными, решение неопределенных уравнений, непрерывные дроби;

- по геометрии учебный план настолько краток, что нельзя сделать по поводу объема этого курса никаких заключений;

Также из курса математики выпали приложение алгебры к геометрии и весь повторительный курс математики с необходимыми дополнениями и обобщениями.

Этого перечня уже достаточно, чтобы показать, насколько сокращается курс математики по сравнению с таковым в гимназии (по плану 1891 г.). Но если принять во внимание, что реальные училища, дающие более солидную математическую подготовку, чем гимназии, предложено было преобразовать в школы общего типа, то станет понятным, как сильно должно

было бы понизиться в России качество математического среднего образования и как следствие — упасть уровень реального образования.

Как показало изучение программы, распределение по классам различных отделов математики было крайне нерациональным: по геометрии, например, ученики совсем не в состоянии были бы решать задачи на вычисление; курс геометрии заканчивается в VI классе, а иррациональные уравнения, которыми при решении геометрических вопросов приходится часто пользоваться, отнесены к курсу VII класса; о применении тригонометрии к решению геометрических вопросов не могло быть и речи — тригонометрия изучается только в VII классе. Распределение по классам учебного материала по математике мало согласовано с распределением курса физики и космографии.

Из сказанного явствует, что понижение уровня знаний учащихся по математике, если бы проект П. С. Ванновского осуществился, произошло бы не только в силу сокращения курсов и отсутствия дополнительных курсов обобщающего характера, но и вследствие неудачного распределения учебного материала.

Следует заметить, что проект П. С. Ванновского встретил резкий отпор со стороны тех ведомств и учреждений, на рассмотрение которых он был передан и был отвергнут правительством.

В апреле 1906 года новым министром народного просвещения был назначен П. М. фон Кауфман. При его поддержке 15 мая 1906 года был

принят новый учебный план реальных училищ [1. С. 71].

На коммерческом отделении было усилено преподавание математики и таких специальных предметов, как письмоводство и книговодство.

При сравнении учебных планов реальных училищ 1888 и 1906 года нами обнаружена тенденция к увеличению количества часов на русский язык и историю: тем самым уравнивалось положение гуманитарных и естественных предметов в школьном курсе и продолжалось сближение общеобразовательной подготовки гимназий и реальных училищ. Перераспределение часов по математике и физике значительно облегчило обучение в начальных классах.

Необходимо отметить, что в министерстве П. М. Кауфмана основное внимание уделялось реальному образованию. В определенной мере это было обусловлено общим настроением в обществе, в частности, неприспособленностью школы к потребностям общества.

В программах по математике для реальных училищ произошли серьезные изменения. В учебный план реальных училищ были включены начала аналитической геометрии на плоскости и математического анализа.

Учебный план по математике для реальных училищ, введенный в действие в 1906 г., практически без серьезных изменений просуществовал до 1917 г. [1 С. 76] С большой долей уверенности можно сказать, что он представлял собой результат процесса реформирования среднего математи-

ческого образования в России на протяжении более пятидесяти лет (с середины XIX по начало XX века) и послужил фундаментом для построения математического образования в советской средней школе.

Таким образом, при министре народного просвещения П. М. фон Кауфмане (1906—1907) деятельность по реформе математического образования выразилась в изменении учебных планов и программ по этому предмету для реальных училищ.

Результатом длительных споров по вопросам математического образования в средней школе стали I и II съезды преподавателей математики, которые выработали платформу для дальнейшего развития и организации школьного математического образования в России [2; 3].

Проведение I-го съезда преподавателей математики оказало существенное влияние на изменение учебного плана по математике для реальных училищ, проведенное в 1911 году. Учебный план значительно расширен (увеличено число часов); вместе с тем он принял более стройный характер.

Перестройка учебного плана 1872 г. на протяжении сорока лет шла медленно, но основная тенденция прослеживается весьма четко: расширить общеобразовательный курс основного отделения и превратить реальные училища в общеобразовательную среднюю школу, равнозначную гимназии.

Таким образом, средняя школа к началу Первой мировой войны прошла длительный и сложный путь развития. В это время происходили изменения в общественном сознании, шло

переосмысление пройденного страной пути. Развитие педагогической науки и школьной практики привели к более четкому, чем на рубеже веков, пониманию цели и задач школы, путей ее реформирования.

Основной причиной требований реформы средней школы явилось ее несоответствие уровню социально-экономического развития и потребностям общества. Но с другой стороны, политика министерства ограничивалась попытками устранить явные ее недостатки.

Несколько иное, более радикальное изменение в задачи и структуру общеобразовательной средней школы вносил проект реформы министра П. Н. Игнатьева в 1915 г. По существу, проект отвечал интересам крупной буржуазии, которая в перспективе прихода к власти имела в виду подготовку в системе своих школ образованных и энергичных людей, необходимых российскому государству.

Первые три класса, как и в проекте П. С. Ванновского, были общими, обязательными для всех [5. С. 49]. С IV класса предполагалось ввести специализацию по следующим четырем направлениям:

- 1) *гуманитарно-классическое* — с преобладанием гуманитарных предметов и одного древнего языка;
- 2) *новогуманитарное* — с преобладанием гуманитарных предметов, но без древнего языка;
- 3) *реальное* — с преобладанием естественных наук;
- 4) *реальное* — с преобладанием математических наук.

Принятая идея полифуркации в старших классах средней школы, несомненно, была шагом вперед по сравнению с предыдущими проектами реформирования среднего образования. В данном варианте сама структура старшего звена средней школы строилась с учетом как интересов и способностей учащихся, так и с учетом потребностей общества.

Новое в разрешении вопроса о специализации в проекте П. Н. Игнатьева заключается в том, что специализация не связывается ни с предоставлением привилегий в отношении поступления в высшее учебное заведение, ни с подготовкой к государственной службе. В основу специализации положен принцип расширения общего образования в избранном цикле наук (древний язык в гуманитарно-классическом; русский язык, история, новый язык в новогуманитарном; математика и рисование в математическом; естествознание в естественном отделении). Это расширение знаний (а в реальном отделении и практических навыков), естественно, должно было привести и к практическим результатам, т. е., либо к поступлению в соответствующее высшее учебное заведение, либо к использованию знаний и умений по избранной специальности в соответствующей практической деятельности.

Из данных представленной ниже таблицы видно, какие предметы занимают доминирующее положение в каждом отделении и в какой мере обеспечивается минимум общеобразовательных знаний.

Сравнительная таблица, показывающая направление специализации старших классов
в учебном плане П.Н. Игнатьева

	Закон Божий	Русский язык	Математика	Естественные науки	География	История	Новый язык	Древний язык	Числосписание, рисование	Логика	Ознакомление с памятниками искусства	Физическое воспитание	Музыка и пение	Итого
Гуманитарно-классическое	14 7,5 %	34 19 %	24 13 %	10 5,3 %	11 6 %	18 10 %	15 8 %	23 12 %	7 4,5 %	2 1,1 %	2 1,1 %	21 11 %	3 1,5 %	184 100 %
Ново-гуманитарное	14 7,8 %	37 20,6 %	26 15 %	15 8,1 %	13 7,4 %	20 10,5 %	18 10 %	- -	8 5 %	2 1,1 %	2 1,1 %	21 11 %	3 1,7 %	170 100 %
Реальное (естеств. отд.)	14 7 %	34 17 %	29 14,5 %	42 21,5 %	13 6,5 %	17 8,5 %	13 6,5 %	- -	11 5,5 %	2 1 %	- -	21 10,5 %	3 1,5 %	199 100 %
Реальное (математич. отд.)	14 7,2 %	34 17,5 %	34 17,5 %	33 16,9 %	17 8,7 %	17 8,7 %	13 6,5 %	- -	12 6 %	2 1 %	- -	21 10,8 %	3 1,5 %	194 100 %

Список литературы

1. Совещения, проходившие в 1899 году по вопросам средней школы, в связи с циркуляром Министерства народного просвещения от 8 июля 1899 года, при Московском учебном округе. — М. : Сенатская типография, 1899. — 6 т.

2. Степанов, С. Л. Обзорение проектов реформ средней школы в России преимущественно в последнее шестилетие (1899—1905) / С. Л. Степанов. — СПб. : Б.И. — 68 с.

3. Труды учрежденной Комиссии по вопросу об улучшениях средней общеобразовательной школы. — СПб. : Тип. СПб. Тюрем, 1900. — 8 т.

4. Веселов, М. О. Учебные планы начальной и средней школы / М.

О. Веселов. — М. : Учпедгиз, 1939. — 80 с.

5. Кузьмин, Н. Н. Основные вопросы реформы средней общеобразовательной школы (гимназий и реальных училищ) в период нового революционного подъема и первой мировой войны / Н. Н. Кузьмин // Уч. Зап. МОПИ им. Н. К. Крупской. — Т. 68. — Вып. 6, 1958. — С. 93—131.

6. Обзор деятельности учрежденной с высочайшего соизволения при Министерстве народного просвещения комиссии по преобразованию средней школы. // Журнал Министерства народного просвещения. — 1907. — № 7. — С. 1—78.



О. А. Бобылева

РОССИЙСКИЕ ПЕДАГОГИ И МЫСЛИТЕЛИ XIX–XX ВВ. О ЦЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

УДК 37(470)(091)

ББК 74.03(2)

В статье отражены ценности социального воспитания в наследии отечественных педагогов XIX–XX веков. В качестве ценности-цели социального воспитания рассмотрен социально-нравственный тип личности, имеющий в своей структуре социальный потенциал.

Ключевые слова: воспитание, социальное воспитание, ценность-цель социального воспитания, личность, социально-нравственный тип личности, социализация, социальный потенциал, отечественные педагоги XX века.

O. A. Bobyleva

SOCIAL VALUES OF EDUCATION AS A RESOURCE OF FORMATION OF SOCIAL AND MORAL PERSON

The article reflects the values of social education in the heritage of native teachers XIX–XX century. As a value - for social education considered socio-moral personality type, having in its structure a social capacity.

Keywords: education, social education, the value of goal — social education, personality, social and moral personality type, socialization, social potential, local educators XX century.

Российская ситуация начала XXI столетия, одной из характеристик которой является размытость ценностных представлений и неопределённость жизненных ориентиров у значительной части населения, делает актуальной проблему формирования у молодого поколения идеалов и норм, которые позволят ему достой-

но ответить на вызовы и требования современности. В свое время об этом образно сказал Ф. И. Тютчев в стихотворении «Наш век»:

Не плоть, а дух растлился в наши дни,
И человек отчаянно тоскует...
Он к свету рвется из ночной тени
И, свет обретши, ропщет и бунтует.

Человек не может получить в наследство богатейшие достижения культуры предшествующих поколений без активного процесса познания, без всестороннего, многогранного воспитания. По мнению А. Н. Леонтьева, «чем больше прогрессирует общество, чем богаче становятся накопленные им итоги общественно-исторической практики, тем более возрастает удельный вес воспитания, и тем более усложняются стоящие перед ним задачи...» [15. С. 400]. Г. К. Селевко, изучив и проанализировав многочисленные трактовки рассматриваемой категории, пришел к выводу, что «воспитание — одна из основных, но весьма многозначных категорий педагогики; это и общественное явление, и деятельность, и процесс, и ценность, и система, и воздействие, и взаимодействие и т. д. [30. С. 6—7].

Отдельное внимание учёный обратил на сущность социального воспитания. По его мнению, «в широком социально-педагогическом смысле — это социально-контролируемая составная часть социализации, педагогически ориентированная система общественно-государственной помощи и поддержки, оказываемой человеку для его вхождения в общество и нормальное функционирование в нем» [30. С. 257].

Кроме того, он рассматривает социальное воспитание как один из четырех социально-психолого-педагогических механизмов (каналов) социализации, связанных с действием факторов социализации. В данном случае оно трактуется как «относительно направляемое со стороны госу-

дарства (общества) социализирующее влияние на те или иные группы людей с помощью социально-политических решений и системы институтов социального воспитания» [30. С. 257].

Особо значима идея А. В. Мудрика о воспитании как социальном институте, которая позволяет уточнить связь воспитания и социального воспитания, а также их соотношение. В характеристике «социальное» закрепляется роль и место воспитания как специфичной функции общества и государства, которая связана с удовлетворением социальной потребности — осмысленного возвращения членов общества.

Реализация этой функции предполагает наличие определенным образом структурированных связей внутри общества на уровне социальных ролей, позитивных и негативных санкций, наличия ресурсов и систем как воспитания, так и управления и т. д. [18]. Отталкиваясь от данной позиции, можно утверждать, что социальное воспитание есть неотъемлемая, неоднозначная и в настоящее время одна из доминантных составляющих воспитания.

Т. А. Ромм свела воедино разные точки зрения на сущность социального воспитания. Открывает данный ряд позиция, согласно которой оно рассматривается в качестве определенной современной альтернативы воспитанию вообще, как его новое состояние, связанное с деятельностью всего общества по оптимизации процесса социального развития (Л. Е. Никитина). Социальное воспитание трактуется и как часть многогранного фено-

мена воспитания, связанная с социальной — способностью человека взаимодействовать с социальным миром (В. А. Никитин). Социальное воспитание предстает и как основная собственная категория социальной педагогики, под которой понимается педагогически ориентированная и целесообразная система помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь (М. А. Галагузова).

Взгляд на социальное воспитание как на педагогически ориентированную систему общественной помощи разделяет и В. Г. Бочарова. При этом она отмечает, что такая помощь осуществляется в целях формирования личности, адекватной к требованиям самого этого общества [27. С. 13—15]. Но как бы не определялись воспитание и социальное воспитание, существует тот факт, что в настоящее время отчетливо слышен призыв их осознания с позиции ценностей. Характерно в этом плане высказывание Е. В. Бондаревской: «В современной социокультурной ситуации речь должна идти не об отрицании воспитания, а о переосмыслении его ценностных оснований» [4. С. 29].

Осмысливая сущность социального воспитания в контексте теории ценностей, исходим из того, что данная теория трактуется как «философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, т. е. о связи различных ценностей между собой, их обусловленности социальными и культурными факторами и структурой личности» [24. С. 9].

Подобное осмысление становится значимым в наше время, о котором В. Н. Сагатовский горько пишет: «Если “всё дозволено”, если главное — это наслаждение новизной, если нет ответственности и целое надо разрушать, а не развивать, сохраняя, то процессы социализации и индивидуализации имеют все шансы смениться процессом тотального развращения» [29. С. 83]. Если принять во внимание, что социальное воспитание в широком социально-педагогическом смысле следует рассматривать, как социально-контролируемую со стороны общества составную часть социализации, то в определенной степени слова В. Н. Сагатовского относятся и к нему.

Отметим, что размышление о ценностной сущности воспитания характерно для многих отечественных ученых. Например, М. С. Каган подчеркивает, что воспитание «есть способ превращения ценностей социума в ценности личности, а оно может происходить только в процессе ее приобщения к ценностному сознанию других людей, которое и происходит, осознаваемое или неосознаваемое, в ходе общения человека с человеком; оно может быть прямым, контактным и дистантным, опосредованным артефактами (творениями культуры), в которых опредмечены ценности предков или далеких современников» [10. С. 176]. И в этом мнении отчетлива ссылка на то, что есть воспитание социальное.

Мы рассматриваем ценности социального воспитания как социально-значимые ориентиры жизне-

деятельности человека, вобравшие в себя позитивный, проверенный временем социально-культурный опыт прошлого, отражающие социально-нравственные приоритеты настоящего и прогнозирующие принципы построения и смысловые характеристики будущего социума. Данные ценности предстают как социально-нравственные идеалы, имеющие дуальную природу формирования и развития: генерируемые и принятые самой личностью в процессе самовоспитания (внутренняя составляющая) и декларируемые и предлагаемые обществом в процессах воспитания и социализации (внешняя составляющая).

В качестве ценности-цели социального воспитания рассмотрен социально-нравственный тип личности. Целью социального воспитания всегда являлось и продолжает являться формирование личности, наделенной социально-значимыми характеристиками. В нашем исследовании для обозначения его ценности-цели используется термин «социально-нравственный тип личности». Однако следует помнить, что в разные времена названный личностный тип имел свои отличия, обусловленные существующей в обществе культурной, политической, идеологической ситуацией. Данный термин не только отражает социальную сущность рассматриваемого феномена, но и выводит на осмысление значимости нравственного начала человека не только в современную прагматичную реальность, но и в любую историческую эпоху. А для отечественной педагогики включение в название категории «нравственность»

весьма символично. Большинство наших педагогов всегда и настойчиво отстаивало духовные, духовно-нравственные, морально-этические основы.

Для понимания сути социально-нравственного типа личности обратимся к определению самого феномена «личность». Личность — «это человеческий индивид в аспекте его социальных качеств, формирующихся в процессе исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений. Хотя природную основу личности образуют ее биологические особенности, все же определяющими факторами развития (ее сущностным основанием) являются не ее природные качества (например, тот или иной тип высшей нервной деятельности), а качества социально значимые — взгляды, способности, потребности, интересы, моральные убеждения и т. д. Личность — это динамичная, относительно устойчивая целостная система интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности [31. С. 222–223].

Социальная суть личности отмечена и в той трактовке данного феномена, что предложена в Российской педагогической энциклопедии. Здесь сказано, что «личность — человек как участник историко-эволюционного процесса, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого им осуществляются преобразования природы, общества и самого себя. Личность — это понятие, характеризующее общественную

сущность человека. Оно обозначает совокупность его социальных свойств и качеств, которые он вырабатывает у себя прижизненно. Личность есть индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности» [28. С. 522—523]. Психолого-социологический анализ социальной структуры личности предполагает с самого начала выявление ее «внешних» связей с социальным окружением (статусы и роли) и «внутренних» связей (диспозиции)» [14. С. 522—523].

Личность названного типа имеет в своей структуре социальный потенциал, который мы определяем как совокупность социальных качеств и способностей, необходимых для оптимизации процесса ее социализации как на отдельно взятом жизненном этапе, так и в целом в жизни. К способностям, включенным в его состав, относим, например, способность принимать взвешенные решения, способность нести ответственность за совершенный выбор, способность к сотрудничеству.

В качестве примера социально значимых качеств назовем совесть, гражданственность, патриотизм, справедливость, волю, социальную активность. В последнее время в их число часто ставят такое интегральное качество, как конкурентоспособность. Необходимо сказать, что для того чтобы стать конкурентоспособным, человек должен быть образованным, с высоким уровнем личной и профессиональной культуры. А это, в свою очередь, напрямую связано с такими ценностями, как знание, образование, культура. Как и любой другой по-

тенциал, он предстает как скрытые, неиспользованные ресурсы личности. В этом случае резервы, имеющиеся в ее распоряжении для осуществления того или иного вида социально-значимой деятельности.

Но мы не случайно характеризовали рассматриваемый личностный тип как социально-нравственный. Мы видим в этих способностях и качествах нравственную основу. Кроме того, придание такой деятельности нравственных характеристик и вывод потенциала в состояние актуализации во многом осуществляется благодаря направленности личности. Направленность есть устойчивая доминирующую система мотивов — интересов, убеждений, идеалов, вкусов, в которых проявляют себя потребности человека. Здесь в полной мере отражаются личностные ценности, определяющие вектор развития «Я» конкретного индивидуума.

Например, если для человека в качестве одного из жизненных приоритетов выступает творчество, то он будет склонен стремиться к сотворчеству со своими социальными партнерами. Если для личности значимы такие нравственные категории, как уважение и доверие, то это также проявится в сотрудничестве.

Характеристика названного типа будет неполной, если не указать любовь и совесть. Напутствуя человека, мы нередко призываем его «жить по совести», «жить в любви и согласии» и тем самым уже предлагаем для него определенные ценностные, нравственные мерила. Социально-нравственный тип личности может быть сформиро-

ван в воспитании и обучении, которые наполнены соответствующими установками, формами, методами, приемами, средствами и нацелены на становление и развитие социально зрелого и активного человека. Понимание этого факта приводит к пересмотру социально-педагогических парадигм, на основе которых происходит подготовка подрастающего поколения к взрослой жизни.

Социально-нравственному типу личности присущи разные ценности, которые можно рассмотреть как ценности социального воспитания. Кроме того, в своей совокупности они делают более прозрачной и саму названную ценность-цель. Предпринимая попытку их дифференциации, осознаем сложность данного процесса. Во-первых, как уже было отмечено, существует большое количество подходов и исходных моментов для распределения ценностей на какие-либо смысловые подразделения. При этом они не исключают, а дополняют друг друга, расширяя наши представления об изучаемом феномене. Предлагая свое видение существующих ценностных соединений, отталкивались от идей, заложенных в проекте нового стандарта образования для общеобразовательной школы (в развернутом виде представлены ранее). Во-вторых, придаем особое значение наличию в осмыслении и конкретизации ценности факту отношения, обоснованного многими исследователями. В-третьих, между рядом ценностей существует четко обозначаемая сопряженность, затрудняющая их отнесение к той или иной группе. Кроме того, есть случаи, когда

один и тот же смысл выражен разными словами или словосочетаниями, что позволяет предложить аксиологические диалогы.

О том, какой человек востребован новым временем, в прошлом столетии рассуждали многие.

Д. И. Тихомиров считал, что человек должен проявлять гуманное и разумное отношение не только к природе, но и к человеческой жизни. В этом он был последовательным продолжателем Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского. По мнению педагога, для такого человека братство и товарищество должны быть сутью основания жизни, а не некими романтическими формами человеческого сознания. К числу ценностей личности он отнес истину, добро, красоту, веру, достоинство, свободу, образование, милосердие и сопереживание.

Аксиологический анализ наследия Д. И. Тихомирова показал, что «в основе его взглядов заключена обращенность к жизни человека, его отношению к собственному «Я», другому человеку, обществу, природе, принципам гуманизма. В логике такого подхода Д. И. Тихомиров определяет позицию личности как систему отношений, целей и ценностей, на которые направлена деятельность» [12. С. 15].

Система духовных ценностей педагогики П. Ф. Каптерева содержательно определялась новым пониманием личности как главной духовной ценности. Сама личность должна находиться в постоянном духовном самосовершенствовании, обращая внимание на уважение к собственной личности и личности другого, свободу

деятельности, самодеятельность, инициативность, силу, смелость, честь, эстетические и нравственные чувствования, к которым относятся любовь, сострадание, совесть.

По мнению П. Ф. Каптерева, «развитие человека не может совершаться вне общества.... Язык, религия, общественно-государственный строй жизни, склад быта и нравов, вся материальная культура — все это могло возникнуть, а главным образом развиваться, достигнуть ныне существующих форм только в обществе. То, что мы называем разумом человека, его сердцем, его волей, есть плод не индивидуального, а общественного развития, в нас, быть может, 9/10 общественных элементов и лишь 1/10 чисто личного начала. Собственно, мы не знаем человека как отдельного обособленного существа, а мы знаем его только как члена общества. Поэтому общественная среда есть духовный воздух, без которого, как и без обыкновенного воздуха, человек дышать, т. е. существовать, не может» [11. С. 232].

Следует отметить, что педагогика тесно связана с такими науками о человеке, как философия и психология. Учет этого обстоятельства помогает осмыслению наследия ряда отечественных педагогов XX века, где четко просматривается идея взаимодействия человека и мира. Ярким подтверждением сказанного является космизм, в котором действует фундаментальный принцип: микромир подобен макромиру, человек подобен Вселенной. Отсюда следует, что перемены в человеке соответствуют переменам

в обществе. Именно человеку как основной ценности в его единстве и взаимосвязи с Космосом отведено центральное место в «космической философии» К. Э. Циолковского. Его он рассматривал не как частицу Космоса, порожденную всевышним разумом и развивающуюся по закону Вселенной, а как активного индивидуума, способного повлиять на судьбу Вселенной так же, как она влияет на судьбу человека [17. С. 15].

Данная позиция близка с точки зрения рассмотрения социальной активности, как одной из составляющей социально-нравственного типа личности. Обращаем внимание и на то, что для ученого одной из значимых личностных характеристик выступает доброе отношение к окружающему миру. По мнению К. Э. Циолковского, человек, «делающий добро другим делает его самому себе» [20. С. 32].

Это высказывание согласуется с нашим пониманием социально-нравственного типа личности и акцентирует внимание на ценности, отражающей принцип и способ построения социальных отношений, присущие ему. Добро сочетается с умением чутко воспринимать окружающий мир. В этой связи хочется вспомнить строки из песни И. Талькова:

Этот мир несовершенный состоит из всех из нас.

Он прямое отраженье наших чувств и наших глаз.

Этот мир не станет лучше и не станет он добрей,

если сами мы добрей не станем.

Интересна позиция М. И. Демкова отраженная в предложенных им

педагогических законах. Вот некоторые из них:

«1. Все физические и духовные силы человека подлежат развитию.

<...>

10. Образование ума должно стоять в тесной связи с воспитанием воли и чувства (закон воспитывающего обучения).

<...>

12. В деле воспитания воли пример есть могучее средство, на нем должна быть построена вся система нравственного воспитания.

13. Воля организуется и укрепляется только тогда, когда создаются хорошие и прочные привычки.

<...>

15. Воспитание чувства любви важнее всего среди других чувствований.

16. Любовь достигается только любовью.

<...>

17. Надо развивать предпочтительно чувствования положительные, возвышающие человека, а не отрицательные, его принижающие и подавляющие.

18. Те чувствования прочнее, которые могут соединяться с идеями, и те из них важнее и сильнее, которые сочетаются со сложными идеями» [1. С. 447—451].

Приведенная цитата позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, абсолютно четко прослеживается гуманистическая позиция педагога. Во-вторых, в ней отражен закон любви, который занимал центральное место в его педагогической концепции. Человек, воспитанный в любви, ува-

жении, гуманистическом отношении, будет гораздо полезнее обществу, чем человек, чье становление происходило в отрицательных эмоциях. Мы акцентируем на этом внимание, так как любовь, по нашему мнению, является ценностной характеристикой рассматриваемого типа личности. В-третьих, здесь есть указание на иные элементы, составляющие его целостный образ.

Русский педагог-социолог Н. А. Рубакин писал о человеке, который так знает и понимает жизнь, ее ход, потребности и нужды, что в любой момент может проявить себя их действительным выразителем». Б. М. Бим-Бад в труде «Педагогические течения в начале двадцатого века», анализируя наследие Н. А. Рубакина, отмечает, что у него образованный, он же интеллигентный человек — прежде всего слуга жизни; его служение исключает ... узость мыслей, знаний, понимания, настроения. Он непременно разносторонний, а значит — терпимый человек. Он должен быть чужд духу нетерпимости и идейной исключительности [3].

Становление человека с ярко выраженным духовно-нравственным началом было в центре внимания А. П. Нечаева. С его точки зрения, именно формирование нравственно ценной личности с соединенными в гармонии интересами, совестью и стремлением к самосовершенствованию было главной целью воспитания. Как отмечает исследователь его педагогического наследия А. А. Романов, он «пытался обосновать те духовные основы, которые служили бы человеку на протяжении всей жизни, делая эту

жизнь наполненной истинной человеческой сущностью или нравственностью. В качестве таковых А. П. Нечаев выделял совесть, эмоциональность, интеллект. Совесть — это понимание человеком своего нравственного долга, осознание того, чем должны были бы всегда руководствоваться люди в своих поступках.

Можно утверждать, что всякое чувство приобретает характер нравственного, если оно сопровождается проявлением совести» [26. С. 44—51]. И далее исследователь подчеркивает, что, согласно А. П. Нечаеву, при оценке нравственности поступков существуют разные точки зрения: религиозная, социальная, эстетическая и логическая. Данный комментарий для нас интересен в первую очередь тем, что здесь есть прямое указание на важность социального контекста и тех норм общежития, что приняты в конкретном социуме. В результате подобного рассмотрения любая ценность может быть определена или не определена как социально-значимая. Кроме того, выделенные религиозная и эстетическая точки зрения есть непосредственная ссылка на категории веры и красоты, которые мы обосновали в качестве ценностей социального воспитания, присущих отечественным педагогам прошлого века.

Отмечая тесную связь педагогики с философией, приводим высказывания Н. А. Бердяева по интересующим нас вопросам. Важное место в его трудах занимала идея нравственного воспитания, в процессе которого происходит осознание человеком своего внутреннего мира, формирование

убеждений, идеалов, ценностных ориентаций, а также творческого отношения к жизни.

По мнению ученого, «исток человека лишь частично могут быть поняты и рационализированы. Тайна личности, ее единственности, никому непонятна до конца. Личность человеческая более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек — микрокосм и включает в себя все. Но актуализировано и оформлено в его личности лишь индивидуально-особенное. Человек есть также существо многоэтажное. Я всегда чувствовал эту свою многоэтажность» [2. с.25].

В. В. Зеньковский формулирует новую аксиологическую установку воспитания с учетом социального аспекта в образе личности, в процессах его становления и развития. «Организм воспитания, — пишет он, — должен исходить не от отдельного ребенка, а от социального целого, от того социального взаимодействия, которое лежит в основе всего развития ребенка... Это нисколько не устраняет и не отодвигает задачу развития индивидуальных способностей и особенностей ребенка, но только придает этой задаче новый смысл...» [8. С. 30]. И далее в этой работе он отмечает: «Наша индивидуальность становится разносторонней, богаче и более независимой, чем шире ее социальные связи» [8. С. 41]. Суть исследовательской стратегии педагога заключалась в ориентации на изучение личности как сложной развивающейся системы, находящейся в зависимости от условий жизни, способных изменить ее наследственные свойства, но сохра-

няющей при этом свою неповторимую индивидуальность и способность в процессе деятельности целенаправленно изменять негативные факторы социальной среды.

Интересно и образно пишет С. И. Гессен: «Могущество индивидуальности коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникается и тело, и душа, и которые просвечиваются в них, как знания и творческие устремления» [7. С. 365]. Присутствующее здесь соединение нескольких смысловых элементов, призванное показать всю глубину и многоплановость рассматриваемого феномена, есть наглядная демонстрация концептуального положения о сопряженности и взаимном дополнении ценностей.

По мнению А. С. Макаренко, школа должна выпускать целеустремленных и энергичных людей, способных в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для оценки личного поступка. При этом воспитанник не может в жизни выступать носителем только личного совершенства, он всегда должен оценить ситуацию как член общества, в котором он родился и вырос, и коллектива, с которым связана его жизнь. Не менее важно было и то, что А. С. Макаренко призывал человека отвечать за поступки свои и товарищей [32.]. В своем труде «Из опыта работы» он отмечал, что цель воспитания заключается в воспитании «человека-творца, человека-гражданина» [16. С. 164]. Мы видим здесь не только образ человека, необходимого обществу, но и акцент на твор-

чество и гражданственность как на ценности социального воспитания.

Вопрос становления и развития личности с богатым внутренним миром всегда волновал и В. А. Сухомлинского. Не раз он подчеркивал, что «мир вступает в век Человека. Больше, чем когда бы то ни было, мы обязаны думать сейчас о том, что мы вкладываем в душу человека» [18. С. 22]. Обращаем внимание на использование педагогом приема написания слова в центре фразы с заглавной буквы, что должно было подчеркнуть духовно-нравственное величие человека. Для него, создавшего воспитательную систему, основанную на гуманизме и доброте, на признании личности ребенка высшей ценностью, это было принципиально значимо.

Не раз поднимал в своих работах вопрос о характеристиках человека, соответствующего вызовам времени, И. П. Иванов. Нам близко следующее его высказывание: «Гармоническая, всесторонне развитая личность немыслима без прочного нравственного стержня. Основное в человеке... — это человечность. К этому нравственному стержню должно привязываться все, что приобретается питомцами в жизни, школе, в результате многогранных воспитательных воздействий. Все эти воздействия должны бы преломляться через призму нравственности. Без нравственной чистоты теряет смысл все — образование, духовное богатство, трудовое мастерство, физическое совершенство» [9. С. 41]. Как видим, абсолютной доминантой среди всех личностных характеристик выступает нравственное начало в человеке, на

формирование которого должны быть направлены усилия всех социальных институтов воспитания. И это не случайно, так как нравственно здоровая личность есть оплот и залог здорового, позитивно развиваемого общества. Кроме того, приведенная цитата вновь свидетельствует о сопряженности между элементами аксиологического поля и отдельно взятого человека, и всего социума.

В конце XX века Е. В. Бондаревская, отстаивая приоритет педагогики гуманизма, соединяет в своей научной позиции несколько ценностей социального воспитания. Она отмечает, что «основными ценностями гуманистического личностно ориентированного воспитания выступают: человек как предмет воспитания; культура как среда, растящая и питающая личность; творчество как способ развития человека в культуре» [4. С. 29].

Тем самым человек предстает в совокупности двух важнейших характеристик: креативности и культуросообразности. Сущность человека во многом определяется тем, какой

системы ценностей он придерживается, что побуждает его к деятельности, какие цели преследуются. От этого зависит не только судьба страны, но и будущее человека. В. А. Сластёнин считал, что становление личностного в человеке предусматривает осмысление и усвоение им системы гуманистических ценностей, которая является основой его гуманитарной культуры. Следовательно, внедрение таких ценностей в образование имеет чрезвычайную социальную значимость, так как перспективы гуманизации общества во многом зависят от успешного решения данной проблемы.

В завершение данной статьи отметим глубину и точность суждений отечественных педагогов XIX–XX вв. о ценности-цели социального воспитания. Нередко осмысливая характеристики человека нового времени, они выходили за рамки доминирующих тогда представлений, создавая образ человека не только настоящего, но и будущего.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1987. — 560 с.
2. Бердяев, Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / А. М. Бердяев. — М.: Книга, 1991. — С. 25.
3. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века // http://www.bim-bad.ru/docs/bimbad_pedtechenija.pdf (дата обращения: 10. 01. 2013).
4. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 29–36.
5. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б. С. Братусь. — М.: Знание, 1985. — 64 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». № 3).
6. Галицких, Е. О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников: метод.

пособие / Е. О. Галицких. — СПб. : «Паритет», 2003. — 160 с., цв. Вклейка. (Серия «Педагогическая мастерская»).

7. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. Н. Гессен. — М. : Педагогика, 1995. — С. 365.

8. Зеньковский, В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути / В. В. Зеньковский // Антология гуманной педагогики. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. — С. 30.

9. Иванов, И. П. Педагогика коллективной творческой жизни / И. П. Иванов. — Псков, ПОИПКРО, 1998. — 97 с.

10. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб. : Петрополис, 1997. — 205 с.

11. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева / П. Ф. Каптерев. — М. : Педагогика, 1982. (Пед. б-ка). — С. 704 с.

12. Киселева, М. П. Духовно-нравственное воспитание в педагогическом наследии Д. И. Тихомирова : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. П. Киселева. — Смоленск, 2006. — 18 с. — С.15.

13. Колесникова, И. А. Гуманизация образования. Теория. Практика / И. А. Колесникова. — Санкт-Петербург, 1994. — 96 с.

14. Костюченко, Л. Г., Резник, Ю. М. Введение в теорию личности: социокультурный подход: учебное пособие для вузов / Л. Г. Костюченко, Ю. М. Резник. — М. : Независимый институт гражданского общества, 2003. — С. 272.

15. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. / А. Н. Леонтьев. — М. : Мысль, 1965. — 404 с.

16. Макаренко, А. С. Из опыта работы / А. С. Макаренко // Избр. пед. соч. : В 2 т. / Ред. колл.: В. Н. Столетов

(пред.) и др.; под ред. И. А. Каирова — М. : Педагогика, 1977. — Т. 1 — 400 с. (АПН СССР. — Пед. б-ка). — С. 400.

17. Мапельман, В. М. «Я хочу привести вас в восторг... от ожидающей всех судьбы» (Космическая этика К. Э. Циолковского) (Из цикла «История этических учений») / В. М. Мапельман. — М. : Знание, 1991. — 64 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика»; № 4).

18. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М. : Academia, 2006. — 204 с.

19. Мухин, М. И. Гуманизм педагогики В. А. Сухомлинского / М. Н. Мухин. — М., 1994. — 184 с. — С. 22.

20. Очерки о Вселенной / К. Э. Циолковский. — М. : Изд-во «Пробл. автоном. ин-та междунар. сотрудничества», 1992 — 255 с. — С. 32.

21. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич — М. : «Соврем. Слово», 2005. — 720 с.

22. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010. — 191с. — (Стандарты второго поколения).

23. Пряникова, В. Г. Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике / В. Г. Пряникова // Педагогика. — 1995. — С.88—94.

24. Равкин, З. И. Конструктивно-гнетический подход к исследованию ценностей образования — одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики / З. И. Равкин // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З. И. Равкина; ИТПиО РАО. — М., 1995.

25. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах /

Сост. В. Н. Назаров, Г. П. Сидоров.
— М. : Политиздат, 1989. — 605 с.

26. Романов, А. А. Воспитание нравственно ценной личности (К 140-летию со дня рождения А. П. Нечаева) / А. А. Романов // Мир образования — образование в мире. — 2010 — № 2. — С. 44—51.

27. Ромм, Т. А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т. А. Ромм. — Ростов н/Д: Феникс, 2010. — 346 с.

28. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. — Т.1

— 608 с. — С. 522—523.

29. Сагатовский, В. Н. Есть ли выход у человечества? / В. Н. Сагатовский. — СПб. : Петрополис, 2000. — 148с.

30. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т., Т. 2. / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.

31. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — М. : Политиздат, 1991. — 560 с. — С. 222—223.

32. Хрестоматия по истории педагогики: В 3т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А. И. Пискунова. — М. : ТЦ Сфера, 2007. — 560 с.



Л. И. Сайгушева
**РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМЫ
ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ В СОВЕТСКОЙ
ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

УДК 331.373.2(47)
ББК 74.100.53Г(2)6

В статье представлен ретроспективный анализ осмысления проблемы трудового воспитания дошкольников в советской педагогике, дана характеристика этапов постановки проблемы приобщения детей к труду.

Ключевые слова: трудовое воспитание, дошкольник, трудовая активность, готовность к труду.

L. I. Saygusheva

**THE PROBLEM OF LABOUR EDUCATION
OF CHILDREN
IN SOVIET PRESCHOOL PEDAGOGY**

The article discusses a retrospective analysis of labor education of preschool children in the Soviet preschool pedagogy, given the description of the stages of the problem introduce children to work on the basis of the results of research and practice preschool workers.

Keywords: labor education, preschool, work activity, the willingness to work.

Вопросы организации детского труда достаточно активно разрабатывались в советский период развития отечественной педагогики. После Октябрьской революции, когда возник вопрос о создании школы нового типа, проблема приобщения к труду подрастающего поколения, в том числе и де-

тей дошкольного возраста, ставилась очень остро. Социально-экономические и политические тенденции в развитии трудового воспитания в те годы оказали определяющее влияние на содержание воспитания детей в общественных дошкольных учреждениях.

На этапе активного строительства социализма в 20—30 гг. в нашей стране особое внимание уделялось теоретическому наследию классиков марксизма-ленинизма (К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин) относительно роли труда в развитии человека как основополагающим факторе формирования личности.

Проблема содержания и места труда в педагогическом процессе детского сада, связи его с другими видами деятельности, роли педагога в труде детей прошла сложный путь становления.

В первые годы советской власти вопросы трудового воспитания детей были в центре внимания съездов по дошкольному воспитанию, исследований советских педагогов.

Первый этап в постановке и реализации проблемы трудового воспитания дошкольников совпадает во времени с периодом построения основ социализма в СССР (1917—1937 гг.). В партийно-правительственных документах и психолого-педагогической литературе по дошкольному воспитанию, изданной в эти годы, еще не давалось понятие «трудовая активность», хотя ставилась задача воспитания «активности», самостоятельности и намечались пути их осуществления в труде. В резолюциях всероссийских съездов по дошкольному воспитанию (1919, 1921, 1924, 1928 гг.) отмечалось, что благоприятные возможности для воспитания у детей активности, самостоятельности создают такие формы работы, как организация разнообразных видов труда (начиная с элементарных его форм и кончая ор-

ганизованным общественно полезным трудом), ознакомление с производством.

На I съезде по дошкольному воспитанию [31] перед детским садом была поставлена задача — научить ребенка трудиться с радостью, получать эмоционально-нравственное удовлетворение от качественно и красиво выполненной работы. Давая задание, взрослый должен указывать его цель и следить за тем, чтобы работа была выполнена до конца. Дети должны полюбить труд и знать, для чего и для кого они трудятся.

На II Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию [37] выступающие продолжили вести поиски средств и методов развития общественной направленности труда.

III съезд по дошкольному воспитанию, который созывался в 1924 г. [16], сосредоточил внимание на определении содержания работы с детьми, позволившей бы создать благоприятные условия для формирования инициативы, активности и общественной направленности труда. Р. И. Прушицкая предлагала организовать внутри учреждения труд по хозяйству и ознакомление с трудом взрослых. Ставя актуальную задачу, она, тем не менее, при определении содержания труда переоценивала возможности детей.

На IV съезде по дошкольному воспитанию (1928 г.) [32] была принята резолюция о необходимости построения работы с детьми по «организующим моментам», якобы обеспечивающим их активную трудовую деятельность. Отмечалось, что основным

элементом «организующего момента» должен быть труд детей, поскольку основным элементом преобразования окружающей действительности является труд взрослых. Установки съезда были отражены в статье Р. И. Прущицкой «Политехническое воспитание в дошкольном возрасте» [29]. Для стимулирования активности детей в труде она рекомендовала практиковать новые формы организации социалистического труда (соцсоревнование, ударничество). При этом особое внимание Р. И. Прущицкая обращала на актуализацию общественной направленности детей в процессе труда, предлагала наметить ряд дел-проектов, которые дошкольное учреждение могло бы выполнить в помощь определенному предприятию (борьба с браком, труд в птицеводстве, кролиководстве, участие детей в посевной кампании и т. д.). Для того чтобы повысить качество и интенсивность детского труда, Прущицкая советовала оборудовать детские сады специальными станками и инструментами.

Идеи о необходимости стимулирования активности детей в труде получили свое дальнейшее развитие в Методических письмах по дошкольному воспитанию. Первое письмо было посвящено дошкольной работе в деревне [18.1]. Оно нацеливало педагогов на обеспечение общественной направленности труда, собственно трудовой готовности (формирование трудовых навыков), трудовой инициативы. Так, предлагалось вовлекать детей в труд по самообслуживанию, необходимость которого была оче-

видна и для детей (подмести комнату, полить цветы, убрать после еды посуду со стола и др.). Считалось возможным привлекать к работе в цветниках и огороде, к сбору ягод и грибов для общего стола, подготовке помещения дошкольного учреждения к празднику, к посильным полевым работам. Со старшими дошкольниками также рекомендовалось организовывать починку мебели, изготовление вешалок для одежды, ящиков для растений.

С целью стимулирования активности детей в труде письмо ориентировало на применение элементов детского самоуправления, выражающегося в распределении различных видов работ и дежурств. В письме предлагалось использовать в дошкольном учреждении все виды дежурств (в рабочей комнате, на кухне, в столовой).

Более сложной формой организации детей, обеспечивающей максимум проявления самостоятельности, активности в труде, считалась работа в комиссиях и собраниях, к которым советовали подходить «очень осторожно, чтобы не сделать их простым подражанием взрослым или чтобы они не вылились в трафарет» [18.1. С. 26]. На собрание рекомендовалось выносить вопросы, связанные с распределением работ, выбор комиссий и др. С целью развития самостоятельности, инициативы в труде каждого ребенка следовало время от времени назначать ответственным за проведение какого-либо дела.

В детском саду рекомендовалось иметь разнообразные инструменты и

материалы, в том числе «бросовый» материал для применения детьми при поделках игрушек.

В методическом письме о планировании работы в дошкольных учреждениях» [18.2] предлагалось планировать занятия «по организующим моментам». Например, во второй половине апреля рекомендовалось сконцентрировать всю работу с детьми вокруг праздника I Мая: подвести детей к осознанию его значения и дать возможность включиться в различные трудовые мероприятия (убрать и украсить помещение, приготовить костюмы, расчистить вместе с дворником, пионерами и взрослыми площадку во дворе, посадить комнатные растения, ухаживать за ними и т. д.).

В письме «О работе по природоведению в дошкольных учреждениях» [18.3] знакомство с природой рекомендовалось начинать с непосредственных наблюдений за явлениями природы, подводящих детей к проявлению инициативы в труде. Например, как можно привлечь детей к санитарной борьбе с мухами. Путем наблюдения дети устанавливают, где скапливаются мухи, чем они питаются. В результате дошкольники самостоятельно подходят к выводу, что причиной большого количества мух является грязь, нечистоплотность. Из этого вытекает жизненно важная задача: содержать помещение в чистоте, следовательно, необходима посильная трудовая деятельность детей по уборке помещения, проявление каждым ребенком самостоятельности в труде [18.3. С. 4–5].

С точки зрения активизации труда детей, особый интерес представляет письмо Е. А. Флериной [18.4]. Ценность его заключается прежде всего в том, что оно раскрывает значение «бросового» материала (камни, глина, песок, прутья, куски кирпичей, труб, ящики, катушки, коробки, доски и т. д.) для стимулирования детского творчества, проявляемого в процессе ручного труда. Во-вторых, обращается внимание на необходимость использования совместного труда младших и старших дошкольников, создающего благоприятные возможности для проявления старшими дошкольниками активности, для формирования у них общественной направленности труда.

Задача формирования у детей активности в труде четко сформулирована в письме «Игра и труд дошкольников» [18.5]. В нем особое внимание обращено на воспитание общественной направленности труда и инициативности, как свойств личности. В качестве основного средства стимулирования указанных свойств рассматривалась организация обслуживающего и производственного труда (ручного и труда в природе), имеющих общественно полезный характер. В частности, педагогически ценными были указания, содержащиеся в письме, о необходимости организовать жизнь детей так, чтобы она «сама давала толчок к трудовой деятельности», причем труд должен вызываться не только личной потребностью ребенка, а потребностью всего детского коллектива или даже ближайшей окружающей среды [18.5. С. 41–42].

Чтобы повысить воспитательное воздействие обслуживающего труда,

в письме рекомендовалось показывать его значение, постепенно усложнять и разнообразить его виды. Решающее значение при формировании инициативности в труде отводилось производительному труду (смастерить ящик, клетки, грабли, подшить полотенце, носовой платок), ибо, как отмечалось в письме, ребенок чувствует себя творцом вещи, которой ежедневно пользуется и осознает ее практическую ценность [18.5. С. 14]. Итак, одним из целесообразных приемов развития инициативности в труде, по мнению составителей письма, является применение полученного продукта труда в повседневной жизни.

Идея воспитания у дошкольников активности в труде нашла отражение в проекте программы дошкольных учреждений (1932 г.) [17], а также и в самой программе дошкольных учреждений (1934 г.) [26]. В этих документах раскрывается ценность общественно полезного труда как средства развития активности, самостоятельности ребенка. Например, в проекте программы дошкольных учреждений организующий момент под названием «Ленинские дни» нацеливает на выполнение ленинского завета, который реализовывался в виде общественно полезной работы (помощь в детской комнате или на площадке).

Из приведенного выше анализа документов видно, что на первых съездах по дошкольному воспитанию, в методических письмах и первых программах для дошкольных учреждений задача стимулирования активности ребенка-дошкольника в труде, его самостоятельности ставилась доста-

точно определенно. Однако в этих директивных документах не всегда учитывались возрастные возможности детей. Для первых программ дошкольных учреждений (1932, 1934 гг.) характерна концепция о необходимости стимулирования активности в труде условиями, вызывающими ответные реакции.

Таким образом, характеризуя теоретическую и практическую разработанность проблемы трудовой активности дошкольника, следует отметить, что в рассматриваемый исторический период был поднят вопрос о формировании у детей, начиная с дошкольного возраста, активности в труде; предприняты попытки определить основные характеристики данной активности (общественная направленность труда, интенсивность и результативность участия детей в труде, инициативность); велся поиск действенных форм и методов реализации поставленной проблемы. «Активность в труде» понималась как приращенное свойство личности (20-е годы), как стимулированная средой деятельность ребенка (30-е годы). Это положение научно не обосновано и не соответствует современному пониманию трудовой активности дошкольника.

Второй этап постановки и решения проблемы (1938–1958 гг.) характеризуется излишней опекой, обереганием детей, игнорированием активности и творчества детей в труде. Основной причиной, обусловившей такое направление, явились боязнь прошлых ошибок, вербальный характер обучения в школе, впоследствии распространенный и в системе

дошкольного воспитания, в чем убеждает анализ директивных документов и методической литературы по дошкольному воспитанию.

В руководствах для воспитателя детского сада [33; 34; 35] не было установлено рассматривать трудовое воспитание как самостоятельное направление в работе воспитателя. Об этом свидетельствует отсутствие специального раздела по трудовому воспитанию («Руководство для воспитателя детского сада», 1938), а также неконкретные задачи и содержание трудового воспитания («Руководство для воспитателя детского сада», 1945, 1953 гг.)

Начиная с 1953 г., появляется серия научных трудов таких исследователей, как Л. А. Порембская [24], Э. Н. Борисова [1], Я. З. Неверович [20; 21] и др. В этих работах труд рассматривается как средство воспитания у детей самостоятельности, ответственности, активности, инициативы, общественных мотивов поведения. Основными средствами реализации поставленных задач, по мнению исследователей, являются, прежде всего, собственная деятельность и ознакомление с окружающим. Эти два средства, считают названные выше авторы, должны находиться в тесном сочетании, взаимосвязи и взаимодополнении.

К концу этого периода преодолевается вербальный характер трудового воспитания, собственно трудовая деятельность детей признается в качестве решающего средства трудового воспитания.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что на данном этапе в

теории дошкольного воспитания недостаточно внимания уделялось собственно трудовой деятельности детей. Очевидно, это объяснялось стремлением теоретиков дошкольного воспитания предупредить последствия «педагогических извращений» и теории «свободного воспитания».

Третий этап (с 60-х годов по настоящее время) постановки и реализации проблемы формирования трудовой активности дошкольника характеризуется совершенствованием программно-методических документов по воспитанию дошкольников, а также проведением научных исследований по проблемам трудового воспитания.

В 1962 г. была издана «Программа воспитания в детском саду» [27]. В специальных ее разделах («Труд», «Самообслуживание», «Хозяйственно-бытовой труд», «Выращивание растений», «Ручной труд») наметилась новая стратегия по отношению к трудовому воспитанию. Конкретизировалось содержание и сущность трудового воспитания дошкольников, в частности, появилось требование приобщать детей к доступной трудовой деятельности, вырабатывать эмоционально-положительное отношение к труду взрослых, формировать желание сделать что-то не только для себя, но и для других. Акцентировалось внимание на воспитании общественной направленности труда, получении удовлетворения от работы, добросовестности выполнения трудовых процессов, на развитии отдельных компонентов собственно трудовой деятельности ребенка (умения проверять работу).

В девятом, доработанном издании «Программы воспитания в детском саду» (1982 г.) [28] указывается на необходимость воспитания готовности участвовать в совместной трудовой деятельности, умения беречь и ценить труд взрослых и детей, оценивать результаты своей трудовой деятельности. Однако в целом задача по воспитанию готовности к труду звучит неконкретно.

В «Программе воспитания и обучения в детском саду» (1985 г.) [25] говорится о необходимости улучшения постановки трудового воспитания; подчеркивается его роль как в нравственном воспитании, так и в общем развитии ребенка.

В качестве задач трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста выдвигаются формирование собственно трудовой готовности, инициативности, стремления быть полезным для окружающих, развитие элементов культуры трудовой деятельности. Основным путем реализации намеченных задач справедливо признается систематическое участие в доступной трудовой деятельности.

Таким образом, на данном этапе развития дошкольного воспитания в изданных программно-методических документах сделан акцент на совершенствовании трудового воспитания дошкольников; конкретизированы его задачи и содержание, определены пути реализации этих задач; подчеркнута мысль о необходимости усиления общественной направленности трудового воспитания, формирования собственно трудовой деятельности на основе расширения представлений о

ее основных компонентах. Однако формирование качеств трудовой активности как самостоятельная задача не ставится.

Начиная с 60-х годов, проводится серия исследований по воспитанию у детей дошкольного возраста трудолюбия [6; 21; 22; 23; 36] и положительного отношения к труду [8; 39; 41]. Представляют определенный интерес результаты исследования А. Г. Тулегеновой [39]. На основе сравнительного анализа понятий «трудолюбие» и «положительное отношение к труду» она делает вывод о том, что положительное отношение к труду является компонентом трудолюбия, в связи с чем считает невозможным воспитание трудолюбия в дошкольном возрасте. Чтобы обеспечить активное участие ребенка в труде, необходимо, считает А. Г. Тулегенова, более подробно разработать эмоциональную сторону и выделить действенный компонент (личное участие в труде) положительного отношения к труду. На основе этого А. Г. Тулегенова детально разрабатывает содержание эмоционального компонента в соответствии с этапами трудового процесса (желание и стремление трудиться, чувство удовольствия при умственном и мышечном напряжении, удовлетворенность своей деятельностью. Исследователь предпринимает попытку определить качества личности, которые обеспечат активное участие ребенка в труде: ответственность, инициативность, готовность проявить усилие, направленное на преодоление трудностей).

Заслуживает внимания исследование по формированию нравственной

активности у детей старшего дошкольного возраста в условиях трудовой деятельности [11]. Л. В. Крайнова рассматривает нравственный аспект активности дошкольников в труде, акцентирует внимание на формировании нравственных начал (взаимопомощи) в процессе общественно полезного труда. Нравственная активность старших дошкольников проявляется как заинтересованное осознанное стремление ребенка разрешать ситуации в интересах общего дела, соблюдая при этом моральные нормы и правила; как испытание чувства причастности к происходящему, находящее выход в конкретных поступках, влияющих на изменение обстоятельств, на поведение других детей и свое, что возможно при условии самостоятельного, независимого положения ребенка [11]. Подобная трактовка, на наш взгляд, включает и некоторые характеристики трудовой активности (осознанность, творческое и активное отношение к окружающему).

Понятие трудовой активности дошкольника в работе В. И. Логиновой и М. Э. Крулехт [15] выводится на основе общей теории труда как деятельности и базируется на его основных компонентах. Это послужило ориентиром в выявлении основных характеристик высшей сферы проявления, трудовой активности детей дошкольного возраста. В. И. Логинова и М. В. Крулехт в общем процессе формирования трудовой активности в качестве стержневого звена выделяют овладение системой знаний о труде и общетрудовыми умениями.

На современном этапе в советской

дошкольной педагогике проведен ряд исследований по выявлению сущности некоторых компонентов трудовой активности, условно выделенных нами, и их формированию в дошкольном возрасте.

Результаты экспериментальной работы Л. Э. Неверович [20; 21], Р. С. Буре [2], К. А. Климовой [9], Д. О. Дзинтере [4], С. А. Козловой [10] и др. ученых свидетельствуют о том, что у детей старшего дошкольного возраста имеются предпосылки для формирования общественной направленности труда.

Общественная направленность труда определяется, как «стремление ребенка участвовать в общественном деле, понимание значимости своего участия в его выполнении» [21], как «наличие интереса к явлениям общественной жизни и доступное возрасту желание участвовать в ней» [10], как наличие эмоциональных переживаний в связи с предстоящей работой на благо других людей, а также в ходе и при оценке ее результатов; как наличие трудовых умений и навыков, выступающих в качестве необходимого условия реализации осознанных социально направленных мотивов и стремления получить положительную оценку труда [4].

Обобщая анализ содержания имеющихся понятий общественной направленности труда, можно сделать вывод о том, что она является характеристикой (элементом) трудовой активности дошкольника. Данное личностное образование включает в себя осознание необходимости участвовать в труде, интерес к общественно

полезному труду и желание заниматься им.

Для определения сущности трудовой активности дошкольника особый интерес представляют результаты исследований А. В. Запорожца, Я. З. Неверович и др. ученых по вопросу развития социальных эмоций у детей дошкольного возраста [30]. Так, Я. З. Неверович приходит к выводу относительно изменения характера эмоциональных переживаний у дошкольников в связи с формированием у них в процессе совместного труда простейших социальных мотивов деятельности (стремление сделать полезное дело для окружающих взрослых и сверстников). Возникновение новых мотивов, как отмечает автор, сопровождается появлением нового рода эмоциональных переживаний от безразличного или негативного отношения к трудовым обязанностям к большой эмоциональной чувствительности к тому, что окружающие их оценят и от них к переживаниям, связанным с тем, насколько достигнутые результаты соответствуют интересам других людей, ставшими теперь интересами самого ребенка. Следовательно, эмоции играют существенную роль в реализации мотивов. Это позволяет предполагать, что необходимым качеством трудовой активности старшего дошкольника является такая социальная эмоция, как переживание удовлетворенности процессом труда и его результатами. Появление этой эмоции у ребенка делает актуальными общественно значимые мотивы, составляющие основу общественной направленности труда, осознания не-

обходимости труда для других.

Ряд исследователей в качестве одной из характеристик положительного отношения детей к труду рассматривают инициативу (Л. А. Порембская [24], Г. Н. Година [3], Д. В. Сергеева [36], А. Г. Тулегенова [39] и др.).

В работе Д. В. Сергеевой понятие «инициатива» дается в тесном сочетании с понятием «активность» в труде и, на наш взгляд, более точно характеризуется инициативность детей в процессе трудовой деятельности. В частности, данное качество личности рассматривается как способность самостоятельно находить новые пути и средства выполнения задания, вносить предложения по реконструкции предметов; как стремление заняться делом, найти себе дело [36]. Иначе говоря, автор под инициативой подразумевает умение ребенка найти объект труда и творчески подойти к осуществлению трудовой деятельности.

А. Г. Тулегенова [39] полагает, что инициатива и творческое отношение к труду проявляются как предложение ребенком начать работу и как инициативность в процессе труда (дети вносят изменения и дополнения в способы организации и выполнения работы). Т. е., инициативу и творческое отношение к труду исследователь рассматривает во взаимосвязи и неразрывном единстве.

Анализ исследований позволяет сделать вывод о том, что инициатива дошкольника в трудовой деятельности основывается на умении находить объект труда, способности проявлять творческое отношение к труду (самостоятельно искать новые пути и

средства выполнения работы).

Чтобы обеспечить активное участие ребенка в труде, необходимо сформировать у него готовность к труду. На это указывают многие исследователи: Л. Б. Касперская [7], С. Н. Теплюк [38], О. Н. Урбанская [40], В. И. Логинова [14], Л. А. Мишарина [19], Н. М. Крылова [13] и др. Каждый из названных авторов имеет свой подход к проблеме готовности к труду.

На основе экспериментальной работы Л. Б. Касперская [7] приходит к выводу о том, что готовность к труду — это комплексное качество, включающее психофизиологическую потребность в деятельности, в движениях и действиях; жизненный опыт, практическое умение и навыки, позволяющие выполнять работу по самообслуживанию и работу, полезную окружающим; достаточную сформированность ведущих качеств личности (коллективизм, трудолюбие, честность); развитость физических сил и способностей, необходимых для успешной практической деятельности.

В работе С. Н. Теплюк [38] готовность к труду понимается как комплекс определенных качеств личности: готовность к выполнению поручений (положительный эмоциональный настрой, устойчивый интерес к практическим действиям), самостоятельность действий (овладение способами действий) целесообразность действий (целесообразное использование орудий труда, способность выполнять действия для достижения конечного результата). Исследователь акцентирует внимание на эмоционально-во-

левым аспекте готовности младшего дошкольника к труду.

Проблема собственно трудовой готовности дошкольника рассматривается в исследовании Л. П. Ионовой [5]. Главным предметом этой экспериментальной работы явилось формирование обобщенных трудовых умений на основе усвоения общих направлений трудового действия. Под обобщенными трудовыми умениями Л. П. Ионина понимает готовность личности к соблюдению в любых ситуациях труда общих принципов трудового действия, заключающихся в осмысленности (уверенное применение знаний с полным пониманием ситуации трудового действия); осмыслительности (выполнение действий с опорой на необходимые знания и опыт); своевременности действий в соответствии с особенностями объектов труда; согласованности действий (выполнение действий при взаимном контроле и взаимной помощи); результативности (достижение определенного результата); аккуратности (эстетичное выполнение работы). Л. П. Ионина приходит к выводу о том, что формирование обобщенных трудовых умений направлено на пробуждение творческого начала в личности ребенка, которое проявляется в самостоятельных переносах опыта, приобретенного в одном виде труда, на другие его виды.

Проблема формирования собственно трудовой готовности детей среднего дошкольного возраста затрагивается и в работе О. Н. Урбанской [40]. Автор исследует вопросы формирования культуры деятельности в про-

цессе организации самообслуживания детей. Под культурой деятельности здесь подразумеваются: способность действовать в соответствии с планом, предложенным воспитателем; умение рассказывать об этапах предстоящей деятельности; наличие навыков подготовки рабочего места и материала; упорядоченность, экономичность действий, умение переключать внимание в процессе деятельности; внесение в работу элементов творчества; достижение положительного результата; оказание помощи товарищу и умение обратиться за помощью к окружающим.

Необходимым условием активного включения ребенка в трудовую деятельность является овладение системой знаний о труде, в основе которой находится не проявление труда, а понятие о трудовой деятельности как общественном явлении, преобразующим предмет труда с помощью трудовых действий, инструментов, трудового оборудования в результат

(В. И. Логинова [14], Л. А. Мишарина [19], Н. М. Крылова [13], М. В. Крулехт [12]).

Приведенные выше исследования свидетельствуют о том, что готовность к труду как компонент трудовой активности личности дошкольника предполагает наличие системы знаний о труде и обобщенных трудовых умений.

Итак, трудовая активность старшего дошкольника, согласно анализу научных трудов, не являлась предметом специального изучения. Обобщение результатов исследований по вопросу трудового воспитания дошкольников, связанных с формированием положительного отношения к труду, собственно трудовой готовности, развитием социальных эмоций у детей, позволило определить свойства трудовой активности, проявляющиеся у старших дошкольников: инициативность, готовность к труду, общественная направленность труда, удовлетворенность процессом труда и его результатами.

Список литературы

1. Борисова, З. Н. Дежурства в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / З. Н. Борисова. — Л., 1953. — 25 с.
2. Буре, Р. С. Развитие взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной трудовой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. С. Буре. — М., 1968. — 21 с.
3. Година, Г. Н. Формирование самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста (2—4 года) в процессе воспитания и обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Г. Н. Година. — М., 1969. — 22 с.
4. Дзинтере, Д. О. Педагогические условия трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в семье : на материалах Латв. ССР : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. О. Дзинтере. — М., 1973. — 24 с.
5. Ионова, Л. П. Психолого-педагогические основы формирования трудовых навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. П. Ионова. — Фрунзе, 1972. — 26 с.

6. Исмаилова, К. И. Воспитание начатков трудолюбия у старших дошкольников в процессе работы с природным материалом Узбекистана : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. И. Исмаилова. — Ташкент, 1969. — 27 с.
7. Касперская, Л. Б. Воспитание готовности к труду на основе его привлекательности у детей 6—7 летнего возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Касперская. — Минск, 1981. — 20 с.
8. Киселева, Г. М. Трудовые поручения и их роль в воспитании положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. М. Киселева. — М., 1984. — 16 с.
9. Климова, К. А. Воспитание ответственного отношения к порученному делу у детей подготовительной группы детского сада : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. А. Климова — М., 1968. — 18 с.
10. Козлова, С. А. Роль трудовой деятельности в формировании общественной направленности личности / С. А. Козлова // Средства и методы нравственного воспитания детей дошкольного возраста в труде. — М., 1984. — С. 115—129.
11. Крайнова, Л. В. Формирование нравственной активности у детей старшего дошкольного возраста в совместной продуктивной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Крайнова. — 1985. — 23 с.
12. Крулехт, М. В. Взаимосвязь средств трудового воспитания как условие успешного формирования трудовой деятельности детей 4—5 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Крулехт. — Л., 1985. — 16 с.
13. Крылова, Н. М. Формирование системных знаний о труде взрослых у детей старшего дошкольного возраста (6-й год жизни) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Крылова. — Л., 1982. — 17 с.
14. Логинова, В. И. Системный подход к определению содержания знаний дошкольников о трудовой деятельности / В. И. Логинова // Средства и методы нравственного воспитания в труде : сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ дошкол. воспитания. — М., 1984. — С. 44—61.
15. Логинова, В. И., Крулехт, М. В. Взаимосвязь познавательной и трудовой активности детей дошкольного возраста / В. И. Логинова, М. В. Крулехт // Психолого-педагогические механизмы формирования социальной активности детей дошкольного и школьного возраста. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1986. — С. 39—44.
16. Материалы третьего Всесоюзного съезда по дошкольному воспитанию. — М. : Б. изд., 1924. — 534 с.
17. Материалы по проекту программ дошкольных учреждений (Наркомпрос). — М., 1932. — 23 с.
18. Методические письма по дошкольному воспитанию: Письмо 1—13. — М.; Л. : Госиздат, 1927—1930.
- 18.1. Письмо 1. О дошкольной работе в деревне. — 2-е изд. 1927. — 40 с.
- 18.2. Письмо 5. По планированию работы в дошкольных учреждениях. — 1926. — 20 с.
- 18.3. Письмо 7. О работе по природоведению в дошкольных учреждениях. — 1928. — 21 с.
- 18.4. Письмо 8. Место и роль строительного материала в дошкольном учреждении. — 1929. — 32 с.
- 18.5. Письмо 13. Игра и труд дошкольника. — 1929. — 46 с.
19. Мишарина, Л. А. Формирование первоначальных знаний о труде взрослых у детей младшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Мишарина. — Л., 1978. — 20 с.
20. Неверович, Я. З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста / Я. З. Неверович //

Изв. АПН СССР. — 1955. — Вып. 64. — С. 128—149.

21. Неверович, Я. З. Психологический анализ процесса формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста / Я. З. Неверович // Изв. / АПН РСФСР. — 1953. — Вып. 64. — С. 162—190.

22. Образцова, Л. Е. Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Е. Образцова. — М., 1962. — 24 с.

23. Панова, М. А. Труд как средство нравственного воспитания детей: дошкольного возраста / М. А. Панова // Вопросы нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста. — М., 1963. — С. 149—170.

24. Порембская, Л. А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Порембская. — Л., 1953. — 23 с.

25. Программа воспитания и обучения в детском саду. — М. : Просвещение, 1985. — 174 с.

26. Программы и внутренний распорядок детского сада. — М.; Л. : Учпедгиз, 1935. — 175 с.

27. Программа воспитания в детском саду. — М. : Учпедгиз, 1962. — 192 с.

28. Программа воспитания в детском саду. — М. : Просвещение, 1982. — 160 с.

29. Прушицкая Р. И. Политехническое воспитание в дошкольном возрасте / Р. И. Прушицкая // Дошкольное воспитание. — 1931. — № 1. — С. 9—14.

30. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста : Психол. исслед. НИИ / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович; АПН СССР. — М. : Педагогика, 1986. — 172 с.

31. Резолюции и тезисы докладов I Всероссийского съезда по дошколь-

ному воспитанию. — М. : Наркомпрос РСФСР, 1919. — 16 с.

32. Резолюции IV Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию. — М. ; Л. : Наркомпрос РСФСР, 1929. — 64 с.

33. Руководство для воспитателя детского сада. — Устав детского сада. — М. : Учпедгиз, 1938. — 119 с.

34. Руководство для воспитателя детского сада. — Устав детского сада. — М. : Учпедгиз, 1945. — 168 с.

35. Руководство для воспитателя детского сада. — М. : Учпедгиз, 1953. — 171 с.

36. Сергеева, Д. В. Воспитание желания и умения трудиться у детей 6-го года жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Д. В. Сергеева. — Горький, 1968. — 20 с.

37. Спутник делегата 2-го Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию с 25 ноября по I декабря 1921 г. — М., 1921.

38. Теплюк, С. Н. Особенности трудового воспитания детей младшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Теплюк. — М., 1984. — 21 с.

39. Тулегенова, А. Г. Педагогические условия формирования положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Тулегенова. — М., 1978. — 19 с.

40. Урбанская, О. Н. Культура деятельности ребенка среднего дошкольного возраста / О. Н. Урбанская // Формирование первоначальных основ социальной активности у детей дошкольного возраста. — М., 1984. — С. 28—41.

41. Шатова, А. Д. Трудовые поручения как средство формирования положительного отношения к труду у детей среднего дошкольного возраста (пятый год жизни) : автореф. дис. ...канд. пед. наук / А. Д. Шатова. — М., 1974. — 23 с.

ПЕДАГОГИКА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ



Н. Б. Смирнова

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АВТОРИТЕТА В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ В. В. ЗЕНЬКОВСКОГО

УДК 371.131.16

ББК 74.209.2

В статье рассмотрены взгляды В. В. Зеньковского на природу и значение педагогического авторитета. Анализируется соотношение в педагогике таких понятий, как авторитет, власть, свобода и их значение для процесса воспитания.

Ключевые слова: педагогика, образование, личность, воспитание, авторитет, влияние, власть, свобода.

N. B. Smirnova

THE PROBLEM OF THE PEDAGOGICAL AUTHORITY IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF V.V. ZENKOVSKY

The article considers the views of V.V. Zenkovsky on the nature and significance of the teacher's authority. Analyzed the relation in pedagogy of such concepts as authority, power, freedom, and their importance to the process of upbringing.

Keywords: pedagogics, education, personality, upbringing, authority, influence, power, freedom.

Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962) — философ, психолог, богослов, православный религиозный деятель — человек уникальный. В своей деятельности он соединил многие

отрасли науки и виды разносторонней общественной, церковной и политической деятельности. Долгое время его имя не упоминалось по идеологическим причинам, ведь Зеньковский

был эмигрантом и православным христианином, что отразилось на всей его жизни и научной работе.

При необычайной широте интересов большую часть своей жизни Зеньковский посвятил педагогической деятельности. В 1910 году, оставаясь на кафедре Киевского университета профессорским стипендиатом, он начал читать лекции по психологии и философии на Высших женских курсах. В 1912 году, после сдачи магистерского экзамена, был назначен доцентом Киевского университета по философии. После успешной защиты он становится профессором и преподавателем киевского Фребелевского педагогического института дошкольного воспитания, а через три года его директором. Кроме того, В. В. Зеньковский преподает на вечерних женских курсах А. Жекулиной, в мужской гимназии М. Стельмашенко, в женских гимназиях Е. Крюгер и М. Стельмашенко. С 1923 года преподает в различных высших учебных заведениях в Белграде, Праге, Париже. В этот период В. В. Зеньковский активно занимается проблемами образования: организацией школ, дошкольных учреждений, разработкой концепции воспитания в условиях эмиграции, подготовкой педагогических кадров и др.

Педагогические труды занимают особое место в творческом наследии мыслителя. В 1918 году в Москве была издана брошюра «Социальное воспитание, его задачи и пути», затем последовали «Психология детства» (Лейпциг, 1924), «Курс общей пси-

хологии», прочитанный и увидевший свет в Пражском университете в 1925 году, статьи «Проблемы школьного воспитания в эмиграции» (1929) и «Беседы с юношеством о вопросах пола», позднее переработанная и изданная в Париже в 1955 г. под названием « На пороге зрелости. Беседы с юношеством о вопросах пола», обстоятельная книга «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (Париж, 1934). Первым из педагогов Зеньковский дал обзор истории русской педагогики начала XX века, соединив и связав в нем дореволюционную Россию, Российское Зарубежье и советский период: «Педагогика» (курс лекций — репринтное издание Свято-Сергиевского института в Париже).

В своих научно-педагогических трудах В. В. Зеньковский в частности раскрыл существо процесса воспитания человека как члена общества — процесса, построенного не на индивидуалистических и прагматических основаниях, а на фундаменте идей соборного сосуществования людей и их нравственного совершенствования. Он обогатил теорию социального воспитания, внес в нее ряд положений, объясняющих и характеризующих механизм вхождения ребенка в общественную жизнь.

В своих работах Зеньковский уделяет пристальное внимание анализу педагогической среды и ее роли в процессе воспитания. В качестве объекта он рассматривает школу, называя ее «высшей формой педагогического процесса», где «он находится в наибольшем своем развитии и цветении» [1. С. 59].

Особое значение в воспитательном процессе Зеньковский придает педагогическому авторитету, отмечая, что именно наличие авторитета определяет педагогический характер социальной среды. Мыслитель отмечает, что школа иерархична по своей социальной природе, а иерархическая структура «может покоиться на власти, или авторитете, или на лидерстве в толпе» [Там же]. Зеньковский утверждает, что существует сопряженность авторитета и школы: школа есть там, где есть авторитет, и наоборот.

В современной педагогической литературе отношение к понятию авторитет неоднозначное. Отмечается, что авторитет (от лат. *auctoritas* — власть, влияние) — это общепризнанное влияние и значение какого-либо лица, группы, которое основано на знаниях, нравственных достоинствах, заслугах, жизненном опыте. Носитель авторитета оказывает внушающее воздействие и способен направлять мысли, чувства, поступки, действия других людей, не прибегая к принуждению, а уж тем более — к насилию. В этом феномене, в частности, заложено преимущество воспитывающего воздействия авторитетного педагога на воспитанников и даже коллег. Сильное и благотворное влияние авторитетного учителя на воспитанников отмечается многими педагогами прошлого и современности. Формирование авторитета учителя было постоянной и приоритетной заботой многих поколений педагогов. Однако в последнее время авторитет учителя исследователи оценивают не так однозначно положительно, как в недавнем прошлом. Авторитетный

учитель может стать примером, эталонным поведением, образцом для подражания и даже идеалом для учащихся. В подобных ситуациях авторитет как фактор воспитывающего воздействия приобретает не только положительное влияние, но может иметь и отрицательный эффект. Негативная сторона авторитета заключается в некритическом его восприятии, а авторитетный педагог не всегда идеален, но это иногда не замечают и берут от него не только лучшее.

С феноменом авторитета связано близкое к нему понятие «авторитарный», имеющее негативный смысл, основанное на беспрекословном подчинении авторитету, власти. В частности, авторитарное воспитание основано на безоговорочном, слепом приятии авторитета и признающем беспспорное, беспрекословное ему подчинение воспитанников. Авторитарная педагогика утверждает средоточие в руках педагога полноты власти, игнорирует инициативу учащихся.

Такое противоречивое отношение к понятию педагогического авторитета требует более детального анализа исторических взглядов на природу этого явления. Зеньковский не предлагает рецептов приобретения авторитета, так как считает, что педагогика является творческой работой и «первая добродетель педагога есть находчивость», однако раскрывает природу педагогического авторитета и предостерегает от смешивания понятий авторитета и власти.

Определяя природу авторитета, В. В. Зеньковский критикует волюнтаристическую и интеллектуальную тео-

рии его происхождения, имевшие место в конце 19 — начале 20 вв. Отмечая, что в первой теории, представленной в работах Паульсена, авторитет объясняется влиянием крепкой воли старшего на неокрепшую еще волю младших, Зеньковский указывает, что задачей воспитания является развитие воли ребенка, чтобы он сам научился ограничивать свое поведение, добровольно подчиняя себя выбору Добра. При авторитете, основанном на сильной воле педагога, совершенно устраняется свобода учащегося, и понятие авторитета подменяется властью. Кроме того, существуют примеры, когда авторитет имеют люди «не очень большой воли», что также опровергает волюнтаристическое объяснение педагогического авторитета.

В интеллектуальной теории, созданной немецким психологом Мюнстербергом, авторитет состоит в силе внушения, исходящего от учителя как человека, обладающего большими знаниями и опытом. Происходит «заражение» мыслями, подражание, иногда невольное, способам действия. В. В. Зеньковский отмечает, что в школьной практике многие педагоги удачно пользуются способом внушения, чтобы незаметно и рассчитано внушить ученикам свои мысли, но если бы авторитет приводил только к подражанию, это означало бы отстранение и подавление личности учащегося, а не его развитие и самостоятельность.

Критикуя эти теории авторитета, Зеньковский подчеркивает, что влияние авторитета становится равносильным принуждению — волевому или интеллектуальному. Но авторитет

не может быть навязан, а только свободно признан. Зеньковский указывает, что в педагогическом сознании происходит кризис идеи свободы: с одной стороны, продолжает действовать вера в свободу, которая в своем крайнем развитии ведет к педагогическому анархизму, с другой стороны, присутствует стремление обойти принцип свободы.

Кризис идеи свободы в современном педагогическом сознании, пишет В. В. Зеньковский в своей статье «Дар Свободы» [2. С. 285—300], опубликованной в Париже в 1932 году, заключается в одностороннем и неполном понимании ее. Само понятие свободы свелось к свободе личности принимать какие-либо решения и их осуществлять. Однако та свобода, которая заключается в выборе между двумя путями жизни, по мнению Зеньковского, есть лишь предварительная свобода, а не та полнота и сила свободного действия, творческого окрыления, которая открывается после выбора жизни в Дobre. Свобода в этом понимании «естественное» право личности, а не дар свыше, действие которого определяется известными условиями. Лишь в педагогических системах, строящихся на основе трансцендентализма, в которых личность становится достойной и содержательной, приобщаясь к миру высших ценностей, свобода понимается глубже эмпирического выбора. Но и предварительная, формальная свобода выбора тоже есть дар, предполагающий в нас функцию разума — способности оценивать факты, размышлять и делать выводы. Поэтому

и этот дар должен быть воспитываем — через развитие мышления, через развитие оценивающей способности, а главное, — через опыт свободы, переживаемый учащимся лично.

Сам Зеньковский развивал эмоционалистическую теорию педагогического авторитета, в которой авторитет связан с доверием, покоящемся на свободном отношении ученика к учителю и сознании, «что учитель есть руководитель, на которого действительно можно положиться» и некая «плененность учителем». Малейшее замечание авторитетного человека глубоко отзывается в душе, и вместе с тем самые глубокие мысли людей неавторитетных скользят мимо. Признание такого авторитета вытекает из свободы учащегося, поэтому не ослабляет его самостоятельных действий, а стимулирует их. При наличии такого авторитетного педагога учащиеся всех возрастов чувствуют прилив сил, видят и понимают то, что самостоятельно они не были способны видеть и понимать.

В своей ранней работе «Социальное воспитание: его задачи и пути» (1918 г.) В. В. Зеньковский раскрывает понятие авторитета как особых социальных связей, вырастающих из эмоциональной близости, «на основе которых приобретают вес и значение наши слова». Он называет это явление «эмоционального резонанса». «При отсутствии социальной близости наше стремление воздействовать на ум другого лица часто остается бесплодным. Всем известная бесплодность чтения всяких нравоучений объясняется как раз невозможностью

через посредство ума воздействовать на личность, — наоборот, там, где существует известная близость, где уже установилось единство и доверие друг к другу, там выслушиваются с глубоким уважением чужие речи и мысли» [3. С. 37].

Много позже уже в эмиграции в цикле лекций по педагогике В. В. Зеньковский говорит об авторитете как проявлении духовного единения, общности. Механизм же действия авторитета он объясняет, используя классическую теорию апперцепции Герберта, согласно которой восприятие и удержание нового происходит благодаря уже имеющимся в памяти однородным образам. По оригинальной концепции Зеньковского авторитет подобен эффекту апперцепции, но не с помощью материала, который уже накоплен в памяти у учащихся, а с помощью того, который есть у учителя. «Например, слушая лекции мы, как принято говорить, входим в мир идей, сообщаемых нам в первый раз профессором; мы слушаем, совсем не будучи знакомы с материалом, предлагаемым нам, но мы не только его усваиваем, но иногда даже можем прозревать нить мысли вперед. Конечно, мы понимаем и усваиваем это с помощью учителя. Это явление совершенно аналогично воодушевлению ребенка, способного в присутствии матери совершить то, что без нее было бы совершенно невысказано» [1. С. 75]. Присутствие старшего и опытного наставника страхует от трудностей, дает силы и уверенность, что в случае трудности или ошибки можно обратиться за помощью. В присутствии авторитетного педаго-

га учащиеся способны «пробраться туда, куда без него бы, конечно, не дошли», так как своих знаний у них пока недостаточно, они берутся как бы напрокат. Присутствие авторитетного старшего, дающее опору и чувство уверенности ученику, меняет всю учебную деятельность. Благодаря взаимодействию с учителем, духовному соединению с тем, кто авторитетен, происходит стимуляция творческих сил (раскрывая это в христианских терминах, Зеньковский говорит об одном из вариантов чувства соборности).

Иерархический характер школы, наличие в ней педагогов и учащихся, старших и младших часто служит искушением для искажения понимания природы авторитета. На первых порах доверие педагогу дается даром, исключительно в силу его положения. Однако его необходимо подтвердить в личном порядке. Авторитет может быть завоеван не только высоким профессионализмом, иногда внеучебные моменты могут быть причиной возникновения личного авторитета. При этом авторитетность в какой-то одной сфере затем переходит и на другие сферы. Но завоевание и удержание педагогического авторитета является делом нелегким. Авторитетная позиция не является раз и навсегда установленной, она может колебаться и для поддержания авторитета всегда важно личное отношение. Разрушение авторитета тоже подчиняется закону социальной иррадиации: падение авторитета в одной области, даже не имеющей отношения к основной сфере, может распространиться на все. Это происходит от того, что авторитет личности

и идеи сливаются. Поэтому крайне важно, отмечает В. В. Зеньковский, чтобы авторитет учителя основывался на вере «не столько в человека, сколько в носимую им правду».

Касаясь вопроса авторитета в педагогическом процессе, В. В. Зеньковский отмечал значение влияния детей друг на друга. Обращаясь к материалам книги американского философа Дж. Дьюи «Школа и общество», мыслитель раскрывает взгляд на школу как на социальную единицу, где между учащимися неизбежно возникает процесс социального взаимодействия и взаимовлияния. Это влияние, считает Зеньковский, должно быть педагогически использовано. «До сих пор школа проходила мимо этого богатого материала, мимо могучего влияния детей друг на друга, не все это было учтено и воплощено до конца» [1. С. 33]. Раскрытие в обучении того, чем один учащийся может помочь другому, очень важно как для процесса обучения, так и для содействия развитию социальных сил человека. Всякая наука есть социальный процесс. Не существует изолированности ума, наше мышление диалектично и социально как по своим корням, так и по своему процессу, отмечает В. В. Зеньковский. Школа должна использовать процесс естественного взаимодействия между людьми.

Сложность завоевания и сохранения педагогического авторитета иногда приводит к тому, что педагоги поддерживают его искусственным отчуждением от учащихся, намеренным созданием и удержанием дистанции. Хотя Зеньковский признает

такой способ действенным средством для сохранения авторитета, он оценивает его как «педагогически неположительный». При таком подходе существует опасность возникновения у преподавателя самоуверенности, погруженности в себя, теряется чувство действительности, возможность взаимопонимания. Педагог начинает любить в детях свое отражение, являющееся ему в повторении учащимися его же объяснений, слов и формул.

В. В. Зеньковский отмечает, что проблема осложняется тем, что роль учителя одна из самых неблагодарных и тяжелых: если при работе врача, например, результаты могут проявиться непосредственно и тем поддерживать чувство социальной нужности, то все, что делает учитель, дает плод скоро. Учащиеся для того подготавливаются педагогом, чтобы выйти из-под его руководства, и учитель в своей работе должен стремиться к тому, чтобы обходился без него.

Подчеркивая, что явление авторитета — одно из самых продуктивных социальных отношений, которое имеет значение для педагогики, В. В. Зеньковский показывает, что как любое социальное явление, оно зависит от окружающих — это явление условий. Неизбежно происходят искажения характера авторитета, и часто авторитет педагога подменяется властью. «Искажение авторитета во власть не есть только продукт злой воли учителя, — пишет Зеньковский, — а бывает результатом неумения и нежелания использовать то, что есть в природе педагогических отношений. Затем вырождение авторитета во

власть совершается также под влиянием того, что сам ученик и его родители так его понимают. Такое примитивное понимание стоит рядом с пониманием школы как имеющей силу принуждения и права приказания» [1. С. 65].

Администрация, родители и учащиеся часто смотрят на школу, как на место, где действуют правила, поддерживающие порядок, и наделяют учителя задачами этот порядок гарантировать. И учащиеся, и педагоги начинают подменять авторитет властью, и это искажение, с точки зрения В. В. Зеньковского, приводит к историческому краху школьной системы. «Если педагогический садизм — явление нечастое, — пишет В. В. Зеньковский, — то элементы его рассыпаны повсюду. Эта убежденность учителя в своей власти остается неизжитой и доньше, несмотря на всю неверность такого положения. В этом случае школа пронизана борьбой между педагогами и учащимися, и нарушение правил становится для учеников привлекательным. На самом деле учитель должен быть другом и помощником ребенку» [1. С. 66]. Целый ряд наблюдений показывает, что во внешкольной, неофициальной ситуации обучения, в кружках и секциях, например, учащиеся легко и с энтузиазмом отдаются под влияние руководителей, что реже наблюдается в школьной обстановке.

Попытками устранить отношения борьбы учащихся и учащихся, избежать безграничной власти педагогов и неизбежных в этом случае искажений педагогического взаимодействия были эксперименты со школьным самоуправлением как передачей уче-

никам ненадолго некоторых прав по организации школьной жизни. В. В. Зеньковский считает, что преодоление исторического искажения подмены авторитета в педагогике отношениями власти не происходит при введении школьного самоуправления и «внедрения в детей сознания их прав». В. В. Зеньковский считает правовую регуляцию и природу власти несвойственной изначально педагогической среде, а «подкинутой» школе государством. Школа по своей природе не имеет власти, учащиеся обладают свободой, которую школа не может ограничить: учащийся может в любой момент уйти в силу различных обстоятельств (просто перейти из одной школы в другую).

В. В. Зеньковский считает школу, как и семью, духовным организмом, совмещающим поколения. Поэтому без крайней необходимости считает неправильным обращаться к юридическому термину «права». Он пишет: «Конечно, бывают положения, когда в школе нужно прибегать к «праву», но это может быть до тех пор, пока школа не выросла в целостный духов-

ный организм» [1. С. 67]. При этом не следует забывать, что школа, даже взятая в самом широком смысле, не является опекуном ребенка на всю жизнь. Ее задача подготовить учащегося к самостоятельной жизни. Если человек не достигает этого, считает Зеньковский, значит, школа не выполнила своего назначения.

Анализируя взгляды В. В. Зеньковского на значение педагогического авторитета, можно сделать вывод, что мыслитель разводит понятие авторитета и власти, подчеркивая, что наличие властных и правовых отношений нехарактерно для природы педагогического процесса. Считая школу не только социальной структурой, но и духовным организмом, как и семью, В. В. Зеньковский выделяет в природе авторитета функцию создания «опоры» для познавательной и творческой деятельности учащихся, не ущемляющей их свободы. Эффективная организация педагогического процесса невозможна без взаимодействия, основанного на авторитете педагога.

Список литературы

1. Зеньковский, В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский // Фонд «Христианская жизнь». — Клин, 2002. — 222 с.
2. Зеньковский, В. В. Собрание сочинений. Т. 2: О православии и религиозной культуре: Статьи и очерки (1916–1957) / В. В. Зеньковский // Сост., подгот.

текста и прим. О. Т. Ермишина— М. : Русский путь, 2008. — 528 с.

3. Зеньковский, В. В. Антология гуманной педагогики: сб. ст. / В. В. Зеньковский // сост. и коммент. В. М. Кларин, В. М. Петров, М. А. Комлева. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с.

История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Г. Б. Корнетов

ИСОКРАТ: У ИСТОКОВ РИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(091)+929Исократ
ББК 74.03(0)3

Аннотация: Во второй четверти IV в. Платон и Исократ разработали две модели пайдейи, имея в виду образование свободного человека, организацию развития его доблестей на основе постижения культуры. Они обосновали два гуманистических (в смысле Цицерона) образовательных идеала. Эти образовательные идеалы, традиционно обозначаемые как философский (Платон) и риторический (Исократ), делали особый акцент на развитии человеческого разума. При этом они различались не только тем, что первый был обращен на создание условий для постижения человеком высшей истины, понимаемой и как основа всякого знания, и как основа подлинной нравственности, а второй был направлен на формирование способности жить в мире человеческих мнений, следуя принципам житейской нравственности и выстраивая отношения с окружающими людьми.

Платон основным орудием умственного образования предлагал сделать математику, а Исократ видел этот инструмент в слове.

Пайдейя Исократа была направлена на то, чтобы сделать «человеческие души более разумными, а тела — более способными к действию», чтобы «обучая и воспитывая учеников... довести их до такого состояния, что те станут лучше, чем были». Исократ был убежден, «что нельзя и не следует учить хорошо говорить без того, чтобы учить правильно жить, и что сущность мысли неотделима от ее словесного выражения, и, следовательно, существует взаимосвязь между мыслью и словом». Риторический идеал образования Исократа был основан на широкой гуманитарной культуре, на широко понимаемой философии. Исократ, акцентируя внимание на необходимости широкого литературного образования, наполненного глубоким

нравственным содержанием, на необходимость изучения славного исторического прошлого полиса, его законодательных установлений, обосновывая целесообразность изучения других наук.

Ключевые слова: Исократ; античная педагогика; древнегреческая паидея; образование в древнегреческом полисе; Афины — школа Эллады; риторический идеал образования; философский идеал образования; образование, достойное свободного человека.

G. B. Kornetov

ISOCRATES: AT THE BEGINNINGS OF THE RHETORICAL IDEAL OF EDUCATION

Summary: In the second quarter of the 4th century Plato and Isocrates worked out two models of paideia meaning the education of a free man, organization of the development of his merits on the basis of culture comprehension. They grounded two humanistic (as Cicero stated) educational ideals. These educational ideals, traditionally meant as philosophical (Plato) and rhetorical (Isocrates), laid special stress on the development of the human mind. The difference between them is that the philosophical ideal aimed at forming conditions for understanding the highest truth by the man and the highest truth was understood as the basis of any knowledge and as the basis of the true morals, while the rhetoric ideal aimed at forming the ability to live in the world of human opinions by following the principles of worldly morality and being able to build relationships with people around you.

Plato thought the main tool of intellectual education to be mathematics, while Isocrates considered it a word.

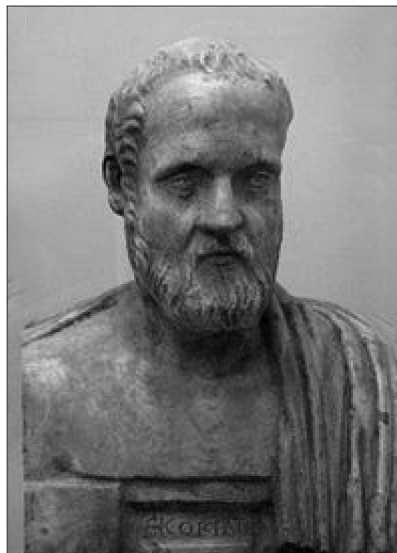
Isocrates' paideia aimed at making "human souls more rational, and their bodies more capable of acting", it aimed at "bringing students to the condition when they are better than they used to be by educating and teaching them". Isocrates was sure that "one mustn't and shouldn't teach somebody to speak well without teaching him to live properly. The essence of a word is inseparable from its verbal expression. And therefore there is a correlation between an idea and a word". Isocrates' rhetoric ideal of education was based on the wide classical culture, on the widely understood philosophy. Isocrates accentuated on the necessity of wide literary education filled with deep moral content, on the necessity of studying the glorious historic past of the Polis and its laws. Besides, he corroborated the reasonability of studying other sciences and arts.

Key words: Isocrates; antique pedagogics; ancient Greek paideia; education in the ancient Greek polis; Athens — the school of Hellas; rhetoric ideal of education; philosophical ideal of education; education worthy of a free man.

ИСОКРАТ — афинский ритор, политический мыслитель, педагог, которого Цицерон называл «наставник всех своих современников» [50], прожил долгую и исключительно плодотворную жизнь. Глубоко почитаемый эллинами, он умер в возрасте 98 лет и оставался на протяжении многих веков одним из наиболее авторитетных мыслителей античной эпохи, образцом «классического красноречия», он был одним из основоположников европейской педагогической традиции.

Исократ родился в 436 г. до н.э. в период наивысшего расцвета Афин, в «золотой век» Перикла, за пять лет до начала Пелопонесской войны. В основе этой судьбоносной для античной Греции войны лежал конфликт между демократическими Афинами и олигархической Спартой. Эта война закончилась сокрушительным поражением Афин и положила начало крушению полисного устройства древней Эллады.

Исократ родился в Афинах, которые Перикл, согласно Фукидиду, называл школой всей Эллады [47. С 108], в семье Феодора — состоятельного владельца мастерской по изготовлению флейт. Получив традиционное для того времени базовое образование, он, несмотря на свою плохую дикцию и робкий нрав, прошел обучение у выдающихся наставников-софистов, которые готовили своих учеников к участию в политической жизни полиса, приобщая их к основам ораторского искусства и развивая у них способность вести полемику, побеждать в спорах, убеждать слушателей в собственной правоте. Одним из учи-



телей Исократа был Горгий. Это, как отметил М. Л. Гаспаров, был «софист с самой громкой славой» [9. С 10], которому Платон посвятил одноименный диалог. По словам американского исследователя М. Гранта, «Горгий из Леонтин в Сицилии (483–376 гг. до н. э.)... придавал огромное значение общественным выступлениям как средству достижения успеха. Он даже создал для этого полный противопоставлений, ритмический, цветистый и захватывающий прозаический стиль, который, несмотря на все излишества, послужил образцом последующим поколениям» [10. С. 80].

Однако сам Исократ в силу своей застенчивости и слабого голоса так никогда и не стал практикующим оратором. Будучи уже 94-летним старцем, снискавшим широкую известность среди современников, он говорил о себе: «Я знаю, что физически я

слабее, чем это нужно для практической деятельности, а для выступлений в качестве оратора мои природные данные несовершенны и не во всех отношениях пригодны... Мне больше, чем любому из моих сограждан, недостает достаточно громкого голоса и дерзости» [29. С. 227]. Именно это, по-видимому, сделало все его попытки заняться практической политической деятельностью безуспешными. В отличие от своего младшего современника Демосфена (ок. 384—322 до н. э.), ставшего, вопреки врожденному дефекту речи, величайшим оратором Древней Греции, он избрал делом своей жизни обучение молодежи ораторскому искусству.

В годы Пелопонесской войны Исократ лишился имущества и, оказавшись в оппозиции к режиму тридцати тиранов, которые правили в Афинах в 404—403 гг. до н. э., переехал на остров Хиос, лежащий у побережья Малой Азии и являвшийся в то время одним из очагов эгейской культуры. На Хиосе он открыл школу риторики. Однако уже спустя год Исократ вернулся на родину. В течение десяти лет он занимался ремеслом логографа — составлял за плату тексты речей для участников судебных процессов (до нас дошло шесть судебных речей Исократа).

В 392 г. до н.э. Исократ начал главное дело своей жизни — он создал в Афинах школу риторики, которой бессменно руководил до 352 г. Школа Исократа, дававшая по меркам того времени то, что мы сегодня называем высшим профессиональным образованием, пользовалась заслуженной сла-

вой у современников. Многочисленные ученики стекались к нему из многих городов Эллады, островной Греции, Малой Азии, Италии... По словам В. И. Исаевой, на протяжении четырех десятилетий «Исократ сосредоточил свое внимание на основанной им школе красноречия, крупнейшем риторическом центре Эллады, из которого вышли прославленные ораторы (Исей, Ликург, Гиперид), историки (Андротийон, Эфор, Феопомп), политические деятели и полководцы (Тимофей, Леодамант, Никокл, Клеарх). Курс обучения, длившийся три—четыре года, из-за высокой платы (около 1000 драхм) был доступен лишь состоятельным людям. Глава школы был убежден, что изучение искусства красноречия закладывает фундамент образования, формирует профессиональные навыки для любой деятельности» [16. С. 8]. С. И. Радциг — русский советский филолог, принявший активное участие в составлении хрестоматии «Древний мир в памятниках его письменности», подчеркивал: «Важное значение имела основанная Исократом школа ораторского искусства. Преподавание не ограничивалось частными уроками, а имело общественное значение. Педагогическим чутьем Исократ понимал, что подлинный оратор должен иметь не только чисто профессиональные навыки, но и широкое научное образование в области права, истории, литературы, философии и т. п. В его школе, где курс обучения продолжался 3—4 года, все эти предметы были введены в программу. Являясь новатором в педагогическом деле, он, на-

ряду с лекционной системой, уделяет серьезное внимание практическим занятиям, заставляя учеников регулярно состязаться между собой. И сам он выносил свои литературно-ораторские опыты на обсуждение учеников, разбирая с ними отдельные части и делая поправки и дополнения» [42. С. 332].

Исократ не только обучал своих учеников. Он составлял так называемые торжественные речи (до нас дошло 15 таких речей), в которых пытался осмыслить социально-политическую ситуацию, сложившуюся в Древней Греции в условиях кризиса полисной системы, найти способ преодолеть экономические, социально-политические и культурные противоречия. Говоря о направлении этих речей, сам Исократ писал, что предметом его деятельности были «не речи о частных делах, но речи, предмет которых касается всех эллинов, связанные с политической жизнью государств, а также речи, произносимые на торжественных собраниях... они более похожи на поэтические или мусические произведения, чем на речи, произносимые в суде» [25. С. 310].

Исократ так оценивал свою деятельность в этот период: «После того как я потерпел неудачу в политической деятельности, я обратился к занятиям философией, к упорному труду, к изложению в письменной форме того, что было мною обдумано. Я избирал не пылые темы, не частные сделки и не такие сюжеты, о которых несут вздор другие, но говорил о делах эллинов, царей и о государственных делах» [26. С. 227]. Е. Н. Корнилов пишет о том, что «на время руководства

школой приходится пик политической активности Исократа, разработка им теории и практики государственного устройства, внутренней и внешней политики полисов, принципов межгосударственных отношений, социальной стратификации» [34. Гл. 27].

Свои речи Исократ широко использовал и в качестве учебных текстов, изучая их с учениками во время школьных занятий. Каждую речь он, как правило, составлял на протяжении длительного времени. Они не предназначались к прочтению автором, который в течение всей своей жизни сторонился практической ораторской деятельности. Речь были блестящими образцами политической публицистики, а сам Исократ стоял у истоков этого жанра. Его политические идеи оказывали огромное влияние на современников. С. И. Радциг обращал внимание на то, что, «увлекаемый мечтами о сильной личности, Исократ завязал тесные отношения с некоторыми властителями, такими, как Эвагор, тиран кипрский, и его преемник Никокл, Архидам, наследник спартанского престола, Ясон, тиран города Фер, и, наконец, Филипп Македонский. Через них он пытался оказать влияние на политическую жизнь и мечтал руководить общественным мнением, излагая свои взгляды в форме речей» [42. С. 331]. До нас дошло девять писем Исократа видным политическим деятелям того времени.

Умер Исократ в возрасте 98 лет в 338 г. до н. э., спустя четыре дня после того, как войска македонского царя Филиппа II разгромили объединенную армию эллинских городов-государств

в битве при Херонее. В этой битве отличился 18-летний сын и наследник Филиппа, будущий «покоритель вселенной» Александр. Результатом победы при Херонее стало установление гегемонии Македонии над греческими полисами, лившимися своей свободой. Предание гласит, что Исократ отказался принимать пищу и умер от истощения, не желая быть свидетелем порабощения Афин Македонским царством.

Исократ жил в эпоху, когда были заложены важнейшие культурные основания западной цивилизации.

Прожив почти сто лет, он был современником движения софистов, первых в истории формирующейся западной цивилизации платных учителей, признававших за каждым человеком возможность и право совершенствоваться посредством обучения и сосредоточивших внимание на развитии способности каждого ученика активно и успешно участвовать в общественно-политической жизни государства [33].

Исократ был современником трех величайших мыслителей античного времени, яростно полемизировавших с софистами: Сократа, его ученика Платона и Аристотеля, который в свою очередь был учеником Платона и являлся наставником Александра Македонского. Сократ, Платон и Аристотель разработали комплекс философских, социальных, антропологических, а также педагогических идей, без которых невозможно понять духовную эволюцию человечества.

Есть основания предполагать, что юный Исократ входил в круг друзей Сократа. В платоновском диалоге «Федр» «красавец Исократ» назван приятелем Сократа. Платон вложил в уста своего любимого учителя весьма лестную характеристику Исократа: «Мне кажется, что по своим природным задаткам он выше Лисия¹ с его речами, да и по своему душевному складу он благороднее. Поэтому не будет ничего удивительного, если, повзрослев, он в речах — пока что только пробует в них силы — превзойдет всех, когда-либо ими занимавшихся, больше, чем теперь превосходит всех юношей. Кроме того, если он не удовлетворится этим, какой-то божественный порыв увлечет его к еще большему. В разуме этого человека... природой заложена какая-то любовь к мудрости. Вот что объявляю я от имени здешних богов моему любимому Исократу» [39. С. 190–191].

И сам Платон, согласно Диогену Лаэртскому, «был дружен с Исократом» [11. С. 139]. Вместе с тем Платон, обратившийся к поиску Истины, и Исократ, превозносивший силу Слова, выступали как непримиримые оппоненты. В их произведениях постоянно ощущается критика друг друга, хотя они и стремились уклониться от прямых взаимных выпадов, видимо, испытывая искреннее и глубокое взаимное уважение.

Будучи выдающимися мыслителями и практиками образования своего времени, Платон и Исократ олицетворяли собой две различные тенденции

¹ Лисий (ок. 445–380 до н. э.) – выходец из Сиракуз, афинский оратор, считающийся создателем жанра судебной речи и литературного языка аттической прозы.

в развитии древнегреческой духовной культуры и выдвинули два альтернативных идеала образования — идеал образования философского и идеал образования риторического. Немецкий историк и филолог В. Йегер, посвятивший фундаментальную работу исследованию древнегреческой пайдеи (1934), назвал конфликт между Платоном и Исократом «первой битвой многовековой войны между философией и риторикой» [1. С. 46].

Непримиримым противником Исократа был его младший современник Аристотель. По словам М. Л. Гаспарова, «они ненавидели друг друга («стыдно молчать и позволять говорить Исократам!» — говорил, по преданию, Аристотель) [9]. Вместе с тем Аристотель признавал безусловный авторитет Исократа в области риторики. Об этом, в частности, свидетельствует неоднократная апелляция к текстам Исократа, как к заслуживающим всяческого внимания образцам, в «Риторике» Стагирита [5. С. 47, 103, 115, 152 и др.].

Исократ состоял в переписке с воспитанником Аристотеля, будущим царем Македонии Александром (также, впрочем, как и с его отцом, Филиппом), называл его в письмах «человеком гуманным, другом Афин, любящим науку и образование». Он пророчески предрекал Александру выдающееся будущее: «Ты всеяешь добрую надежду в сердце твоего отца и всех остальных, что в будущем... ты превзойдешь всех остальных разумом настолько, насколько отец твой превзошел всех своих современников» [20. С. 442–443].

Греческий историк и ритор Дионисий Галикарнасский в И. в. до н. э. называл Исократ (наряду с Платоном и Демосфеном) в числе трех наиболее выдающихся стилистов среди философов и ораторов [13. С. 222]. При этом, по его мнению, язык текстов Исократа несколько проигрывал ярким сочинениям Геродота, Платона и Демосфена. Дионисий писал: «Трудно найти других, кто шире пользуется богатством эпизодов, полнотой разнообразия, многоликостью фигур, нежели первый из этих — в построении истории, второй — в прелести диалогов, третий — во владении состязательными речами. И совсем не похожа на это была школа Исократа и его учеников: хоть они и достигали приятности и величественности во многих своих соединениях, но в переменах и разнообразии были не столь удачливы: у них всегда один и тот же круг периода, однообразное построение фигур, одинаковое сплетение звуков и многое другое в том же роде, раздражающее слух. В этом отношении я и не могу одобрить эту школу. Конечно, у самого Исократа многие красоты скрывают своим цветом эти недостатки; но у его учеников меньше иных достоинств, и поэтому такая погрешность выступает ярче» [12. С. 200]. Однако при всем этом Дионисий, говоря о риторах, подчеркивал, что именно у Исократа было первенство среди тех, кто стремился, «чтобы именованья были в движении и чтобы слова неслись, настигая друг друга, и друг в друге находя опору, словно поток, льющийся без остановок... чтобы слова связывались и спле-

тались в общей ткани, самым видом являя свою силу» [12. С. 200]. И в этом он был достойным продолжателем своего учителя Горгия.

Французский историк А.-И. Марру, автор классического труда по античной педагогике (1948), писал о том, что на первый взгляд Исократ по сравнению с Платоном «неизбежно оказывается в невыгодном положении: он, так или иначе, проигрывает в сравнении со своим блестящим соперником. С какой точки зрения не посмотри: мощь таланта, обаяние личности, богатство натуры, глубина мысли, даже собственно литературное мастерство — Исократ, несомненно, уступает Платону. <...> И все же, несомненно — и это само по себе достаточное основание для гордости, — что Исократ был учителем *par excellence*² для той риторической культуры, того литературного образования, которые станут доминантными чертами классической традиции. <...> Исократ, а не Платон был воспитателем Греции IV века, а вслед за ней и всего эллинистического, а позже римского мира. <...> Исократу более чем кому-либо другому подобает честь и ответственность называться вдохновителем традиционного западноевропейского типа образования, в котором важнейшее место занимает литература. <...> Именно в этом — подлинное величие Исократа. <...> Жизнь, мысль, творчество Исократа расположены в плане куда более низко, чем высокая драма Платона: он куда ближе к среднему афинскому интеллектуалу

— вообще, к среднему человеку» [37. С. 118—120].

Присоединяясь к оценке А.-И. Марру, С. С. Аверинцев подчеркивал, что «огромное значение Исократа состоит в том, что он придал полную четкость риторико-формальному типу образования, который господствовал в античном мире до конца его существования и еще в Европе Нового времени переживал не один расцвет (гуманистическая школа и классическая гимназия)» [3. С. 126].

Исократ жил в ту переломную эпоху древнегреческой истории, когда Эллада, достигшая пика своего культурного и политического расцвета, утрачивая бывшее могущество, пыталась осмыслить происходящие процессы, найти пути преодоления наметившихся разрушительных тенденций, выработать способы конструктивного разрешения нарастающего кризиса полисной системы и привести образование в соответствие с новыми условиями и потребностями. При этом образование все более понималось не только как средство развития и формирования отдельного человека, но и как важнейший механизм стабилизации и реформирования социума.

Эпоха расцвета древнегреческой полисной системы и рабовладельческой демократии приходится на V в. до н. э. Именно в это время складывается понимание «общественной жизни», предполагающей обязательное участие всех свободных и полноправных граждан в управлении делами города-государства. Сама политическая де-

² *Par excellence* (фр.) — преимущественно, главным образом.

тельность становится исключительно престижной и наиболее привлекательной для граждан. Это приводит к некоторому изменению трактовки традиционного для древнегреческого общества идеала человека — идеала калокагатии, основу которого составляло совершенство и телесного сложения, и духовно-нравственного склада, так что наряду с красотой и силой этот идеал заключал в себе справедливость, целомудрие, мужество и разумность [43. С. 243]. В идеале калокагатии в новых исторических условиях особое звучание получает акцент на необходимость развития в каждом свободном гражданине способности участвовать в демократическом управлении полисом. Это предполагало формирование у человека умения судить о том, что происходило в городах-государствах, и, что еще более важно, умения отстаивать свою точку зрения, убеждать других граждан в собственной правоте.

Э. Д. Фролов пишет о том, что «в условиях полисного строя, когда вся жизнь граждан направлялась деятельностью массовых или, по крайней мере, коллегиальных учреждений, где все вопросы решались в обстановке гласности, путем открытого обмена мнениями, посредством личных устных выступлений, красноречие становилось важнейшим орудием политики, более того — всей вообще публичной деятельности граждан. Соответственно, ему рано суждено было стать предметом специального изучения, особенным видом гуманитарной науки или искусства, крепко спаянным с политической, и едва ли не ведущим литератур-

ным жанром. Недаром софисты — эти первые у греков профессиональные наставники в политической науке — были одновременно и первыми специалистами и учителями в искусстве красноречия, в риторике, равно как и первыми представителями параллельно развившейся специальной литературной отрасли — ораторской грозы... Если в первой половине V в. до н. э. политики вроде Фемистокла могли полагаться на свое природное ораторское дарование, то уже в середине этого столетия авторитетнейший лидер афинской демократии Перикл проявлял глубокий интерес к принципам и приемам ораторского искусства, а еще поколением позже не было уже ни одного серьезного государственного деятеля, который не начинал бы свое политическое восхождение с овладения техникой красноречия. В IV в. все видные политики были одновременно и выдающимися ораторами, но и наоборот: роль публичного красноречия была столь велика, что трудно было бы найти в общественной жизни греческого города более влиятельную фигуру, чем специалист в искусстве красноречия» [46. С. 326—327].

Автором первого, не дошедшего до нас, пособия по риторике считают политического и судебного оратора Коракса, жившего в Сиракузах на Сицилии в первой половине V в. до н. э. По мнению Коракса, задача оратора заключается не в раскрытии истины, а в убеждении слушателей и оппонентов в правильности отстаиваемой им точки зрения, в том числе и с помощью софистических доказательств. Эта точка зрения получила широкое признание

и нашла свое яркое воплощение в деятельности софистов. По словам С. С. Аверинцева, «духом интеллектуального скандала, сенсации и вызова была проникнута вся деятельность софистов; они не сглаживали, а подчеркивали свои конфликты с традиционной системой взглядов. Софистический мировоззренческий стиль в целом выражал крушение всех представлений о сверхличных нормах... Идеалу калократии софисты противопоставляют идеал «способного» или «сильного» человека: это такой человек, который не поддается чужому внушению, а сам может внушить кому угодно — или вообще всему человечеству — все, что хочет, и при этом не погрешит ни против какой «истины», ибо истиной как раз и будет то, что он сумеет сделать вероятным. Следовательно, воспитатель не может обучить своего питомца ничему лучшему, как искусству убеждать людей, искусству внушения. Старое средство внушения — музыка — не отвечало софистическому критицизму и головному характеру их мировоззрения. Оставалось *слово*: софисты создали систему образования, организованную вокруг риторики и предлагавшую прежде всего формальное развитие ума» [3. С. 125].

Если софисты, считая целью образования развитие личности, рассматривали человека главным образом в его внешних проявлениях, то уже их современник и непримиримый оппонент Сократ, еще при жизни признанный оракулом храма Аполлона в Дельфах мудрейшим из греков, рассматривал личность прежде всего с точки зрения ее внутреннего мира, отношения чело-

века к самому себе. «Что же есть справедливость сама по себе, благо само по себе, что вообще есть что, независимо от мнений и интенций? Пора человеку обратиться к этим вопросам, а не к суетной возне честолюбий. «Этим-то призывом, — по словам Т. В. Васильевой, — и поразил сограждан Сократ» [8. С. 288–289].

Идеал самопознания и самосовершенствования был центральным звеном всей сократовской философии, что объясняет его напряженный интерес к проблемам образования. На глазах Сократа неумолимо нарастал кризис полиса, принимая, по сути, необратимый характер. Это проявлялось и в усиливающемся имущественном расслоении его граждан, и в резком обострении политической борьбы, и в «падении нравов» среди свободных граждан, и в крушении традиционных ценностей аристократической морали, и в усилившейся борьбе за гегемонию между древнегреческими городами-государствами. В этих условиях афинский мудрец впервые в истории европейской мысли попытался последовательно связать оздоровление общества с правильным воспитанием и обучением каждого человека.

На смену стремлению софистов «оснастить» ум своих учеников силой и гибкостью Сократ, преодолевший их убежденность в относительности всякого знания, поставил необходимость помощи людям в познании Истины. Сократ обратился к нравственной сфере человека и перенес акцент с погони за внешними достижениями в конкретных видах деятельности на стремление к подлинной добродетели.

По словам его ученика Ксенофонта, Сократ утверждал, «что и справедливость, и всякая другая добродетель есть мудрость. Справедливые поступки и вообще все поступки, основанные на добродетели, прекрасны и хороши. Поэтому люди, знающие, в чем состоят такие поступки, не захотят совершить никакой другой поступок вместо такого, а люди незнающие не могут их совершать, и даже если пытаются совершить, то впадают в ошибку» [35. С. 132].

Сократ провозгласил существование абсолютной умопостигаемой истины, знание которой, в отличие от знания ложных мнений, пусть и широко распространенных, только и дает настоящую мудрость. Стоя на позициях безусловного рационализма, Сократ связал добродетель с истинным знанием. Эта установка и определила суть просветительских педагогических взглядов философа, согласно которым посредством образования, приобщения человека к истинному знанию его можно сделать мудрым и, следовательно, добродетельным, а общество совершенным.

Сократ считал человека рожденным для образования. Оно как бы насыщало внутреннюю жизнь людей высшим богатством, делая ее подлинно культурной, позволяя познать истину, обрести свободу и сохранить ее в самых сложных и неблагоприятных ситуациях. В отличие от софистов Сократ стремился наполнить процесс образования этическим содержанием, помочь понять, зачем нужно овладевать теми или иными знаниями в их соотношении с целью человеческой

жизни и в чем, собственно, эта цель заключается. Именно образование, по его мнению, должно привести человека к познанию самого себя, именно оно способствует оздоровлению его нравственности, а, следовательно, и укреплению нравственных устоев общества, что было особенно необходимо для древнегреческих полисов второй половины V в. до н. э.

Платон вслед за Сократом в полном объеме поставил проблему фундаментальных ценностей, то есть таких ценностей, которые обладают абсолютным значением и задают нормативные рамки жизни людей в обществе. Полемизируя с софистами, Платон высказывал убеждение, что даже подлинного искусства речи, то есть именно того, чему прежде всего пытались научить своих учеников софисты, «нельзя достичь без познания истины» [39. С. 170].

Любое благо, желаемое для человека и способствующее обретению им счастья, будь то власть или богатство, красота или здоровье, лишь в том случае станет для него подлинным благом, если будет опираться на мудрость, подкрепляться знанием, позволяющим отличать истинное благо от ложного. «Мудрость, — утверждал Платон, — во всем несет людям счастье, ибо мудрость ни в чем не ошибается, но необходимо заставляет правильно действовать и преуспевать... Поскольку мы все стремимся к счастью и, как оказалось, мы счастливы тогда, когда пользуемся вещами, причем пользуемся правильно, а правильность эту и благополучие дает нам знание, должно, по-видимому, всякому чело-

веку изо всех сил стремиться стать как можно более мудрым» [40. С. 170].

Только знание позволяет людям постигать истинные ценности, делать осознанный выбор, быть добродетельными, становиться совершенными. Таким образом, сущность всех важнейших добродетелей, к числу которых Платон относил мужество, рассудительность, благочестие, справедливость, составляло, по его мнению, знание. Истинное знание, ведущее к подлинной добродетели, т. е. знание идеи добродетели, не может быть постигнуто в процессе традиционного догматического обучения. Оно может быть только и исключительно результатом самопознания, открывающего истину внутри самого человека в его душе (знаменитое сократовское «познай самого себя»³). По Платону, человек, стремящийся к истине, должен преодолеть распространенные ошибочные мнения, которые отражают внешнюю видимость явлений жизни, и познать их глубинную истинную сущность. Человек сам из себя, из своей души трудно и мучительно рождает истинное знание, позволяющее ему делать правильный выбор, отличать подлинное благо от мнимого, быть добродетельным в своих поступках, приближаться к идеалу калокагатии.

В центр своей образовательной программы Платон, развивая традицию, идущую от Пифагора, поставил математику. По словам А.-И. Марру, Платон «указывает на огромные развивающие возможности математики; в этом отношении она, по его

словам, несравненна; она пробуждает ум, придает ему гибкость, живость и памятьливость... Математика является главным орудием «обращения» души, того внутреннего обновления, которое пробуждает ее для подлинного дневного света и делает способной созерцать уже не тени «подлинно существующих вещей», а «саму реальность». Чтобы добиться такого эффекта, важно было поставить занятия так, чтобы они побуждали ум удалиться от чувственно воспринимаемого, мыслить и воспринимать умопостигаемую, единственную подлинную реальность, единственную абсолютную истину» [37. С. 111].

Параллельно с Платоном свою программу образования выдвигает, обосновывает и практически реализует в своей школе Исократ. Он не только полемизирует с любимым учеником Сократа, но и резко критикует педагогическую деятельность софистов, что находит яркое выражение в его программной речи «Против софистов», написанной в 390 г. до н. э., спустя два года после открытия риторической школы.

Вместе с тем М. А. Гаспаров подчеркивает, что «Исократ был учеником Горгия и прямым наследником софистической образовательной системы. Однако он внес в нее самые решительные изменения. Прежде всего, он полностью отказался от софистических притязаний на знание всех наук. Его школа давала ученикам не сумму знаний, а искусство пользоваться знаниями, ключ к человеческой

³ «Познай самого себя» было начертано на Дельфийском храме. Посетив его, [Сократ] согласно преданию, сделал эти слова девизом своей жизни.

культуре. Поэтому Исократ называл себя философом, но это слово он понимал иначе, чем Сократ и Платон. Умозрительная философия была слишком неудобна для практической жизни, в которой приходится иметь дело не с истинами, а с мнениями. Поэтому тем ключом к деятельности, каким для Платона была Истина, для Исократ стало Слово. Исократ соглашался, что искусство правильно говорить и правильно мыслить едино, но он считал, что первое искусство должно подводить ко второму, а не второе к первому. Он высказывал мнение, что красноречие и добродетель должны быть неразрывны, но больше рассчитывал не на то, что добродетельный человек будет искать дополнения своему совершенству в красноречии, а на то, что красноречивый человек будет подкреплять авторитет своей речи авторитетом своей личности. Во всех этих суждениях виден искусный воспитатель, привыкший обдумывать не только цель, но и путь к этой цели. Таким путем была для Исократ риторика. Риторика стояла в центре его образовательной системы, элементы других знаний были только подготовкой к ней. Исократ усовершенствовал риторическую теорию, умерив крайности софистического стиля, изгнав из прозаической речи слишком яркие поэтические слова и ритмы и выработав тип пространного и стройного, в меру ритмизованного речевого периода. Его идеалом была речь легкая и изящная, которую простой человек поймет, а знаток оценит» [9. С. 11–12].

Обращаясь к более детальному рассмотрению педагогического насле-

дия Исократ, прежде всего, обратимся к пониманию им воспитуемости и обучаемости человека как такого в контексте своеобразия его антропологической природы.

В речи «Против софистов» Исократ яростно критикует тех наставников, которые «обещают сделать своих учеников такими искусными ораторами, что от их внимания не ускользнет при разборе ничего существенного». И «при этом в вопросе о приобретении такой способности... не придают никакого значения ни опыту, ни природным дарованиям ученика, но утверждают, что искусство красноречия они смогут передать все равно, что знание алфавита» [28. С. 284–286]. В этой речи Исократ обращается к проблеме соотношения природных дарований, опыта и обучения как условий достижения желаемых педагогических результатов. Он пишет: «Способность к ораторской деятельности и ко всяким другим занятиям присуща прежде всего тем, кто одарен от природы и кто достаточно долго занимался на практике. Обучение же делает таких людей более искусными и более изобретательными, ибо оно дает им возможность быстрее находить то, на что раньше они натывались случайно, после долгих блужданий. Напротив, людей сравнительно менее одаренных обучение не сможет сделать хорошими спорщиками или составителями речей, хотя, конечно, оно будет способствовать их личному совершенствованию и сможет сделать их более разумными во многих отношениях... Я утверждаю, что овладеть знанием общих приемов, с помощью

которых мы произносим и составляем все вообще речи, не является делом чересчур трудным, если только мы отдадим себя в руки не тех, кто дает легкомысленные обещания, а тех, кто действительно обладает какими-то знаниями в этой области. Однако выбрать для каждого сюжета те именно приемы, какие нужно, сочетать их между собой и применить в надлежащем порядке, кроме того, не ошибиться в оценке обстоятельств, расцветить всю речь соответствующими случаю рассуждениями и изложить их в соразмерных и изящных выражениях — все это требует огромной заботы и является делом сильного и проницательного ума. Надо, чтобы ученик обладал необходимыми природными качествами, а кроме того изучил виды речей и приобрел опыт в их использовании. Со своей стороны, учитель должен быть в состоянии тщательно разобрать все эти вопросы так, чтобы не упустить ничего такого, что может быть преподано; в остальном он должен сам являть собою такой пример, чтобы все, сформировавшиеся в его школе и обладающие даром подражания, сразу же выделились среди других яркостью и прелестью своих речей» [28. С. 284—286].

Опыту и дарованиям человека Исократ придавал особое значение. «В каждом деле заслуживают уважения люди наиболее опытные и способные», — писал он в «Панегирике» [27. С. 49]. Но и воспитание и обучение «способны принести пользу... человеческой природе», — утверждал он в речи «Об обмене имуществом» [25. С. 347].

В «Панегирике» Исократ обращается к вечной педагогической проблеме соотношения природных дарований, опыта и обучения. В ее решении его точка зрения противостоит позиции софистов, бравшихся за деньги обучить любого умению побеждать в политических баталиях независимо от его способностей и происхождения. Ему значительно ближе древняя аристократическая традиция, связывавшая успешность подготовки человека к различным видам деятельности с его врожденными способностями и дарованиями, которые, впрочем, следует всячески развивать и надлежащим образом культивировать. Эта позиция была близка точке зрения аристократа Платона, считавшего, что «правильное воспитание и обучение пробуждают в человеке хорошие природные задатки» [38. С. 193]. Однако Исократ огромное внимание уделяет также личному жизненному опыту человека.

В речи «Об обмене имуществом» Исократ утверждает, что людей, обучая и воспитывая, можно «довести... до такого состояния, что те станут лучше, чем были. Одни из них окажутся обладающими более совершенным разумом, другие — более совершенным и развитым телом». Однако нет науки, которая позволит учителям «воспитать из тех, кого они захотят, одни — атлетов, другие — искусных ораторов. И хотя кое в чем они смогут оказать помощь, в целом же названные способности присущи только выделяющимся среди остальных как природными дарованиями, так и особым ревностным прилежанием». По его

мнению, достичь совершенства человек может только в том случае, если и при организации его развития будет иметь место сочетание трех факторов: природного дарования, надлежащего обучения и практического опыта. «Мы говорим, — пишет Искрат, — что те, кто хочет выделяться среди остальных или в области ораторского искусства, или в сфере государственной деятельности, или в каком-либо ином деле, прежде всего должны быть хорошо одаренными от природы в области той деятельности, которую они для себя избрали; затем они должны пройти обучение и овладеть теорией, которая существует в каждой области; наконец, они должны приобрести достаточный опыт и проделать ряд упражнений, пользуясь и применяя этот опыт. В результате каждый из них достигнет совершенства в своем деле и оставит далеко позади себя всех остальных». Исократ отмечает, что те, кто учится и хочет достичь совершенства в избранном деле, во-первых, «должны обладать надлежащими природными дарованиями», во-вторых, постоянно упражняться «с целью приобретения опыта», в-третьих, «твердо придерживаться правил, которые им преподаются». При этом Исократ четко указывает, на то, что именно, по его мнению, из всего этого имеет наибольшее значение в деле обучения ораторскому искусству, да и обучения вообще: «Природное дарование является самым главным и далеко превосходит все остальное». Разъясняя свою точку зрения, он пишет: «Если человек имеет душу, способную изобретать, познавать,

трудиться и запоминать, прекрасный голос и такую ясность речи, которая способна убеждать слушателей самой благозвучностью его слов, а не только тем, что он говорит, и если к тому же он обладает смелостью — не той, которая является признаком бесстыдства, а той, которая вместе с благоразумием совершенствует душу человека настолько, что он выступает перед всеми гражданами с ничуть не меньшей непринужденностью, чем размышляя наедине с самим собой, — кто смог бы тогда отрицать, что такой человек, получив даже и не особенно тщательное, а только поверхностное, обычное для всех образование, станет таким оратором, подобного которому среди эллинов никогда не было? Мы знаем и таких людей, которые получили от природы более скромные задатки, но которые выделились среди остальных своим трудолюбием и усердием; они не только сумели подняться над прежним своим уровнем, но даже стали лучше тех, кто, будучи богато одарен от природы, не проявил о себе надлежащей заботы. Поэтому и то и другое важно как для воспитания оратора, так и для воспитания практического государственного деятеля; но, лишь оказавшись объединенными в одном лице, оба эти начала делают человека непревзойденным по сравнению со всеми остальными. Вот то, что я думаю по поводу природных данных и опыта. Что же касается процесса обучения, то о нем я не могу утверждать то же самое: сравнительно с природными данными и опытом его воздействие носит иной характер, не сходный с предыдущим. Если кто-нибудь про-

слушает весь курс обучения риторике и добьется большего совершенства по сравнению с другими, то он, может быть, станет сочинителем речей более искусным, чем большинство других, но, представ перед толпой, если у него не хватит только одного — а именно смелости, — он, пожалуй, не сможет сказать ни слова» [25. С. 340—342].

Таким образом, природные дарования являются, согласно Исократу, важнейшей предпосылкой успеха человека в том деле, к которому он стремится. Природные недостатки есть то, что человек может пытаться преодолеть, прилагая к этому огромные усилия, обретая необходимый жизненный опыт в своем повседневном общении, в различных видах деятельности и отношений, в которые он оказывается включенным: «Всякий, кто хочет стать воспитанным человеком, не должен оставлять неиспробованным буквально ничего, но отовсюду обязан добывать для себя полезное. Ибо даже при таком старании человек лишь с трудом может одолеть свои природные недостатки» [21. С. 20].

В «Панафинейской речи» Исократ изложил свое понимание «воспитанного человека». В идеал воспитанного человека он не включал мастерство, познания и таланты, т. е. то, что приобретает посредством обучения и развивая врожденные способности. Для Исократы воспитанные люди — «это прежде всего те, кто хорошо справляется с повседневными делами, а также пользуется репутацией людей, умело применяющихся к обстоятельствам и способных как можно лучше добиваться того, что полезно. Затем,

воспитанные люди — это те, кто достойно и справедливо общаются с близкими себе людьми, легко и терпеливо переносят неласковое обращение и тяжелый нрав других и выказывают себя, насколько это возможно, самыми кроткими и сдержанными в отношении к домашним. Наконец, это люди, которые всегда одерживают верх над жаждой наслаждений, не слишком сильно поддаются несчастьям, но ведут себя в них мужественно и достойно тех природных свойств, которыми и я как раз располагаю. В-четвертых, — что самое важное, — это те, кого не развращает успех. Они не меняются, не становятся высокомерными, но остаются в границах, свойственных благоразумным людям. Благам, дарованным судьбой, они радуются меньше, чем дарованным изначально их собственными природными данными и здравым смыслом... Люди, чьи свойства души соответствуют не одному только из указанных достоинств, но каждому из них, — это мудрые и совершенные, мужи, обладающие всеми добродетелями» [26. С. 231]. Для Исократы воспитанный человек — это человек развитый нравственно, При чем нравственность его мудра, так как основывается на разуме.

В речах «К Демонику» и «К Никоклу» Исократ, обращаясь к юношам, призывает, во-первых, и, прежде всего, развивать разум [21. С. 18]. «Все люди... должны придавать большое значение развитию своего ума» — утверждает он [30. С. 198]. Во-вторых, вырабатывать твердость характера [21. С. 14]. В-третьих, учиться властвовать собой [21. С. 27].

В-четвертых, формировать привычку думать о том же, о чем говоришь [21. С. 29]. В-пятых, изучать на опыте и с помощью философии тот предмет, которым стремишься овладеть, «ибо занятие философией укажет... путь, а практические упражнения дадут силу, чтобы справиться с любым делом» [23. С. 28]. В-шестых, подражать в своих поступках тем людям, слава которых вызывает зависть [23. С. 29]. В-седьмых, «суметь превзойти других такими качествами, которые ни в коей степени не свойственны дурным людям, а являются самыми благородными, самыми прочными и заслуживающими наибольшей похвалы» [23. С. 41]. В-восьмых, приучать тело к труду: «Упражняй себя добровольными трудами, чтобы при случае быть в состоянии переносить и вынужденные» [21. С. 14].

Таким образом, важнейшим элементом образовательного идеала у Исократы оказываются свойства и качества человека, которые ориентированы на простые нормы нравственности, очевидны и понятны здравому смыслу, могут быть полезны в повседневной жизни, позволяют людям справляться с каждодневными проблемами, чувствовать себя способными их успешно решать.

Исократ стремился не к идеалу высокой «неземной истины», как это делал Платон, говоря о подлинном знании, а к нравственно насыщенному общепринятому мнению, доступному и понятному каждому разумному человеку: «Когда некоторые из простых людей... замечают, что те, кто обучает мудрости и наделяет других счастьем,

сами во многом нуждаются и от учеников своих получают жалкую плату, что они выискивают противоречия в словах, а в делах их не замечают, что вдобавок они претендуют на знание будущего, а о настоящем не могут ни сказать, ни посоветовать ничего дельного, что, напротив, те, кто руководствуется общепринятыми мнениями, более согласны друг с другом и чаще добиваются успеха, чем те, кто громко заявляет об обладании знанием, — тогда вполне естественно, на мой взгляд, что эти люди проникаются презрением к такого рода занятиям и считают их праздною и пустой болтовней, а не заботой о душе» [28. С. 284].

По мнению Исократы, «все люди стремятся к своей выгоде и к преимуществам перед другими». При этом «они не знают, какие действия приводят к этому, и расходятся друг с другом в суждениях: у одних суждения здравые и способные наметить правильный путь, у других — ложные, уводящие чрезвычайно далеко от того, что полезно» [24. С. 155]. Люди по своей природе отнюдь не склонны к должному поведению. «Ведь если бы мы захотели взглянуть на природу людей в целом, — пишет он, — то обнаружили бы, что большинство из них не находит радости в наиболее здоровой пище, в прекрасных поступках, в превосходных делах, в полезных животных, но испытывает удовольствие в том, что совершенно противно пользе, причем воздержанными и трудолюбивыми считаются те, кто хоть в чем-то поступает надлежащим образом» [23. С. 30]. Исократ различает людей порядочных и людей дурных, отличаю-

щихся друг от друга настроениями и помыслами [23. С. 10]. Он утверждает, что «некоторые люди от природы... недоброжелательны» [30. С. 183].

Исократ делит людей на «низких» и «благородных», утверждая, что они различны по своей природе, хотя эти различия не носят абсолютного характера и могут со временем меняться: «Мужеством, ловкостью и прочими блестящими качествами, как я видел, обладали даже многие низкие люди, справедливость же и скромность были исключительным достоянием благородных. <...> Справедливо... хвалить и уважать тех, кто по природе своей благоразумен, однако еще больше заслуживают этого люди, которые становятся такими сознательно. Ведь все, кто по воле случая, а не намеренно придерживается скромного поведения, при случае могут и измениться, тогда как люди, обладающие, помимо природных склонностей, еще и убеждением, люди, верящие, что добродетель есть величайшее из благ, несомненно, останутся верными такому настроению всю свою жизнь» [23. С. 42]. При этом Исократ убежден: «Никогда не существовало и не существует теперь такого искусства, которое заронило в души людей, развращенных по природе, семена добродетели и справедливости» [25. С. 358].

В отличие от софистов Исократ весьма взвешенно оценивает возможности педагогической деятельности. «Не надо думать, — писал он — что я придерживаюсь того взгляда, будто бы справедливости можно научить. Я считаю, что вообще нет никакого такого искусства, которое могло бы

привить целомудрие и справедливость людям с плохими задатками к добродетели. Тем не менее, я думаю, что занятие политическим красноречием более всего могло бы побудить человека к выработке в себе таких качеств» [28. С. 287].

Вообще же Исократ был уверен, что важнейшую роль в деле формирования человека играет та социальная ситуация, в которой он живет, иначе говоря, человека «воспитывает» общественное устройство. Рассуждения на эту тему (с апелляцией к идеализированному Исократом политическому опыту Афин эпохи Солона первой половины VI в. до н. э. и последующих десятилетий) содержатся в «Ареопагитике»: «На самом же деле гражданам, живущим при правильно организованном строе, нужно не заполнять текстами законов портики, а хранить справедливость в своей душе: ведь не от народных постановлений, но от нравственных добродетелей зависит хорошее состояние государства. Дурно воспитанные люди не останавливаются перед нарушением законов, хотя бы и написанных с наибольшей точностью, тогда как хорошо воспитанные пожелали бы соблюдать даже самое простое законодательство. Придерживаясь такого образа мыслей, члены Совета заботились, прежде всего, не о средствах наказания для нарушителей законов, а о создании таких условий, при которых граждане не совершали бы ничего, достойного наказания. Это они считали своим долгом, усердствовать же в мыслях о наказаниях они предоставляли врагам. Они заботились так обо всех гражда-

нах, но больше всего — о молодых. Ведь они видели, что в этом возрасте люди особенно неустойчивы по своему характеру и буруеваемы различными страстями. Души их поэтому более всего нуждаются в укрощении приверженностью к благородным занятиям и трудам, доставляющим радость. Только такие занятия смогли бы привлечь и сдержать тех, кто получил воспитание, достойное людей свободных и приученных к высокому образу мыслей. Однако неравенство в жизненных средствах не позволяло всем заниматься одним и тем же. Поэтому каждому определялось то занятие, которое подходило к его имущественному положению. Менее состоятельных обращали к земледелию и морской торговле, ибо бедность порождается праздностью, а преступление — бедностью. Уничтожая, таким образом, первопричину зла, члены Совета стремились освободить граждан и от других преступлений, происходящих от праздности. Тех же, кто обладал достаточными средствами, они заставляли заниматься верховой ездой, физическими упражнениями, охотой и философией, они видели, что из людей, получивших такое воспитание, одни достигают совершенства, другие же воздерживаются от большинства пороков» [17. С. 139—140].

Проблема педагогической организации развития человека ставилась и решалась Исократом с опорой на существовавшие в Эллад традиции обучения и воспитания подрастающих поколений: «Некоторые из лю-

дей, живших задолго до нас, видя, что искусства, связанные со всеми остальными сторонами жизни, весьма многочисленны, но нет таких, которые занимались бы воспитанием и тела и души, изобрели и завещали нам две науки: та, объектом которой является человеческое тело, называется педотрибика, и частью ее является гимнастика, другая же занимается душой человека и называется философией — о ней-то я и собираюсь говорить. Обе эти науки соответствуют друг другу, связаны и согласованы между собой, и с их помощью наставники этих наук делают человеческие души более разумными, а тела — более способными к действию; наставники этих наук недалеко отстоят друг от друга и пользуются сходными методами обучения, сходными упражнениями и другими сходными средствами. Когда они берут себе учеников, педотрибы обучают поступивших к ним в учение приемам и положениям, изобретенным для борьбы; те же, кто преподает философию, обучают учеников всем основным темам, которые используются при составлении речи. Затем, когда ученики приобрели в этом опыт и хорошо овладели указанными приемами, учителя вновь их упражняют, приучают преодолевать трудности, заставляют связывать в единое целое все элементы, которые они изучили, чтобы лучше утвердить их в овладении основами своего искусства и приблизить их теоретические знания⁴ к могущим возникнуть обстоятельствам. Охватить все эти обстоятель-

⁴ Исократ имеет в виду рабочую теорию, основанную на опыте.

ства теорией невозможно, так как во всей совокупности предметов они не поддаются науке; те же из учеников, которые проявляют самое большое старание и могут здраво оценивать факты и их последствия, сталкиваются с ними в большинстве случаев» [25. С. 340].

Исократ говорит, что обучает тех, кто занимается философией [21. С. 11]. Здесь, по словам современного комментатора, он употребляет термин *философия* «для обозначения занятий науками вообще, причем под этим понимается главным образом моральное и политическое воспитание, соединенное с риторическим образованием, иными словами то, что составляет предмет практического воспитания, ставящего целью „хорошо воспитанного человека“» [21. С. 11]. Отечественный исследователь античной педагогики Г. Е. Жураковский писал о том, что «программы занятий в школе Исократ, объединяемые им в общем понятии „философия“, фактически распадалась на риторику, грамматику, родоисхождение, мифологию, юриспруденцию и философию в узком смысле слова» [14. С. 469].

Исократ исключительно высоко оценивал значение философии для человека. Философия, писал он, «воспитала нас для общественной жизни и смягчила наши нравы; она научила нас отличать несчастья, вызванные невежеством, от вызванных необходимостью, одних — остерегаться, другие — мужественно переносить» [29. С. 53]. Исократ утверждал, что целью изучения философии является «достижение добродетели», развитие

способности «правильно действовать» [23. С. 32—33].

В деле обучения философии Исократ делал акцент на развитие мыслительных способностей человека: «Специалисты, обучающие философии, расходятся лишь в выборе упражнений, необходимых для совершенствования души: одни утверждают, что их ученики станут рассудительнее, благодаря искусству спорить, другие выдвигают политическое красноречие, третьи — еще что-нибудь, однако все согласны с тем, что человек, получивший хорошее воспитание, должен любым из этих способов показать себя умеющим рассуждать» [23. С. 32—33].

Отвечая на вопрос, что же в действительности представляет собой философия, Исократ пишет: «Мое рассуждение является простым и ясным. Поскольку человеческой природе не присуща способность овладеть знаниями, обладая которыми мы могли бы знать, что нам следует в жизни делать или говорить, то я из всех остальных считаю мудрецами тех, которые в своих суждениях способны прийти к наилучшему решению; философами же я назову тех, кто посвящает свое время таким занятиям, которые им помогут быстрее способом достичь высшей способности понимания наилучшего» [25. С. 358].

Превознося философию и подчеркивая, что «эта философия была открыта нашим городом» (т. е. Афинами), Исократ обращает внимание на то, что в Афинах сформировалось особое отношение к красноречию. «Наш город, — писал он, — окружил

почетом красноречие, к которому все стремятся, завидуя тем, кто им обладает. Наш город хорошо понимал, что дар слова — единственное преимущество, предназначенное нам природой и выделяющее нас из мира животных: благодаря этому дару мы превзошли их и во всем остальном. Город знал о превратностях судьбы. Ведь и в других видах нашей деятельности рассудительные люди часто терпят неудачу, а глупцы преуспевают, тогда как художественно обработанные речи недоступны невеждам, но по силам людям рассудительным. Именно в этом и состоит резкое различие между людьми учеными и невеждами. Наш город понимал, что человека узнают не по мужеству, богатству или другим таким же преимуществам. Людей, получивших с детства воспитание, достойное свободного человека, можно узнать главным образом по их речи. Это и составляет самый верный признак такого воспитания для каждого из нас. Люди, хорошо владеющие словом, не только пользуются влиянием в своем государстве, но и за его пределами окружены почетом. Наш город настолько опередил других людей в искусстве мыслить и выражать свои мысли, что его ученики стали учителями других, а самое имя эллина становится уже обозначением не происхождения, но культуры. Эллинами чаще называют получивших с нами образование, чем людей одного и того же происхождения» [27. С. 53–54].

Способность к речи — важнейший признак человека: «То, что мы обладаем врожденным даром убеждать друг друга и разъяснять все, что мы

захотим, не только позволило нам отбросить образ жизни животных, но и дало возможность основывать, соединяясь вместе, города, издавать законы, изобретать ремесла и искусства, да и вообще почти все, что выдуманно и изобретено нами, имеет в качестве созидательной первоосновы человеческую речь. Последняя установила законы о том, что является справедливым или несправедливым, прекрасным или постыдным; и если бы все это не было определено, мы не смогли бы жить совместной жизнью. При помощи речи мы изобличаем порочных и восхваляем добрых, ею обучаем мы неразумных и воспитываем умных. Способность надлежащим образом высказываться мы считаем важнейшим признаком мудрости, а правдивая, сообразующаяся с законами и справедливая речь является отображением души прекрасной и верной. С помощью речи мы разрешаем между собой спорные вопросы и исследуем неизвестное: ведь теми же способами доказательства, при помощи которых мы убеждаем других, мы пользуемся, раздумывая наедине сами с собой, и красноречивыми мы называем тех, кто способен выступить перед народом, рассудительными же мы считаем таких, кто наедине с самим собой способен составить себе наилучшее мнение о предмете. И если надо подвести итог сказанному о значении речи, то мы найдем, что никакое разумное дело не совершалось без ее помощи, но речь всегда была началом и основой всех и всяческих дел и планов и самые разумные люди пользовались ею особенно часто» [25. С. 355].

Ставя задачу воспитания посредством изучения философии и обучению красноречию, Искорат был убежден, что занятия должны быть направлены на совершенствование человека, а не на достижение своекорыстных эгоистических интересов: «Есть люди, которые неприязненно относятся к красноречию и сильно порицают всех, кто занимается философией, утверждая, что целью подобных занятий является не достижение добродетели, а своекорыстная выгода. Признаюсь, я с удовольствием спросил бы у людей с такими убеждениями: почему они порицают всех, кто желает хорошо говорить, и в то же время осыпают похвалами тех, кто стремится правильно действовать? Ведь если их огорчает выгода, то нам легко убедиться, что она чаще и больше проистекает от дел, нежели от слов. Далее, нелепо также не замечать, что мы относимся благочестиво к богам, почитаем справедливость и воспитываем в себе прочие добродетели не для того, чтобы оставаться в худшем положении по сравнению с другими, а наоборот, чтобы окружить свою жизнь как можно большими благами. Поэтому надо осуждать не занятия, с помощью которых можно добиться выгоды честным путем, а людей, которые допускают предосудительные поступки и пользуются речами для обмана и нечестных целей. Меня удивляет, как это люди с такими взглядами не осуждают богатство, силу, мужество? Ведь если из-за преступников и обманщиков они относятся сурово к красноречию, то им следует тогда порицать и все другие способности людей, ибо среди

тех, кто обладает ими, также найдутся такие, которые используют их предосудительно и во вред другим. Однако несправедливо осуждать силу только потому, что кто-то обрывается с побоями на встречах, или порицать мужество из-за отдельных негодаев, убивающих ни в чем не повинных людей, или вообще переносить на вещи то, что проистекает от человеческой подлости. Скорее, надо порицать тех, кто дурно пользуется этими благами и то, что способно приносить пользу, пытается обратить во вред своим согражданам. Между тем отдельные люди, не удосужившись разграничить таким образом одно от другого, неприязненно относятся ко всякому красноречию и настолько упорствуют в своем заблуждении, что даже не замечают, как становятся врагами такого свойства человеческой природы, которое является источником высших благ. В самом деле, во всем остальном, чем нас наделила природа, мы ничуть не превосходим животных. Более того, многим из них мы даже уступаем в быстроте, в силе и в других полезных качествах. Однако, обладая способностью убеждать друг друга и ясно выражать любые свои мысли, мы не только покончили с животным образом жизни, но и объединились в общество, основали города, установили законы и изобрели искусства. И почти во всем, что было нами придумано, нам оказало свое содействие слово. Это оно установило границы справедливого и несправедливого, прекрасного и постыдного; без этих разграничений мы не смогли бы вести совместную жизнь. Это с его помо-

щью мы изобличаем дурных и превозносим хороших, через его посредство наставляем безрассудных и испытываем разумных, ибо умение говорить так, как следует, мы считаем величайшим признаком рассудительности и в правдивом, честном и справедливом слове видим отображение доброй и справедливой души. С помощью слова мы рассуждаем о спорных и размышляем о непознанных предметах, ибо доводы, которыми мы пользуемся для убеждения других, служат нам и для собственного размышления. При этом красноречивыми мы называем тех, кто обладает способностью выступать перед народом, а рассудительными признаем таких, которые наедине с собою могут лучше всего рассудить о деле. Если бы понадобилось кратко охарактеризовать этот дар человека, то мы могли бы сказать: ничто из того, что совершается с разумом, не обходится без помощи слова; более того, во всех делах и помыслах слову принадлежит руководящая роль, причем особенно успешно им пользуются те, кто обладает наибольшим умом. Поэтому все, дерзающие клеветать на обучающих красноречию или на занимающихся им, заслуживают ненависти ничуть не меньше, чем осквернители храмов» [23. С. 32–34].

Исократ видит смысл образования не только в том, чтобы научить, сообщить знания и выработать умения и навыки их практического применения. Он идет значительно дальше, усматривая в образовании средство нравственного воспитания, исправления характера и акцентируя внимание на огромной практической поль-

зе репутации порядочного человека: «Все, кто обучает молодых людей не приемам, благодаря которым они смогут выработать мастерство в речах, а способу приобрести репутацию людей порядочных по своему нравственному облику, — эти приносят слушателям несравненно большую пользу, чем первые: те призывают только к занятию красноречием, эти же исправляют их характер» [21. С. 11].

Образование должно помочь «достичь добродетели — достояния, величественнее и прочнее которого нет ничего на свете» [21. С. 11]. Обладание добродетелью, по мнению Исократа, «когда она развивается закономерно, вместе с духовными силами, — единственное, что не покидает человека даже в старости. Оно лучше богатства и полезнее знатности, ибо оно делает возможным то, что невозможно для других, и дает силы на перенесение того, что внушает страх массе людей, с порицанием заставляет относиться к бездействию и с похвалой — к труду» [21. С. 11–12]. Люди почитают справедливость и воспитывают «в себе прочие добродетели не для того, чтобы оставаться в худшем положении по сравнению с другими, а наоборот, чтобы окружить свою жизнь как можно большими благами» [23. С. 33]. При этом Исократ утверждал: «Никто не мог бы убедить меня считать что-либо более полезным, чем справедливость» [18. С. 117]. Он писал: «Меня удивляет, если кто-либо думает, что люди, проявляющие благочестие и справедливость, упорно хранят верность этим добродетелям, рассчитывая на удел худший, чем у людей дурных, а не по-

тому, что надеются снискать и у богов, и у людей больше, чем другие. Я убежден, что только добродетельные люди получают подлинные преимущества, в то время как остальные получают преимущества, не приводящие к добру. Ибо я замечаю, что люди, которые предпочитают несправедливость и считают величайшим благом присвоение чужого, испытывают то же самое, что животные, попавшиеся на приманку: вначале они вкушают от того, что схватили, а немного времени спустя претерпевают страшные бедствия. Те же люди, которые живут в благочестии и справедливости, чувствуют себя в безопасности в настоящее время и питают еще более радостные надежды на всю свою жизнь в будущем. И если даже обычно это получается не во всех случаях, то все же по большей части дело обстоит именно так. И поскольку мы не можем усмотреть действий, которые всегда окажутся полезными, люди здравомыслящие должны предпочитать такие действия, которые приносили пользу многократно. Но крайнюю непоследовательность проявляют те люди, которые хотя и признают, что справедливый образ действий благороднее и угоднее богам, чем несправедливый, в то же время думают, что соблюдающие справедливость окажутся в худшем положении, чем те, которые предпочли подлость» [24. С. 156].

Исократ был убежден, что идеальный человек с детства должен обладать красотой, силой и скромностью, а по возмужанию обрести еще мужество, мудрость и справедливость [30. С. 186], что «все люди... долж-

ны придавать большое значение развитию своего ума» [30. С. 198].

В речи «К Демонику» Исократ указывает на огромное значение вербального обучения [21. С. 12–14]. Проникнуться правильными мыслями может тот, кто слушает множество полезных советов, ибо души развиваются «полезными речами». Слушая полезные речи, следует учиться, овладевая новыми знаниями. Таким путем человеку «с легкостью удастся узнать то, что другие постигли с трудом». Поэтому Исократ призывает использовать досуг «на прилежное слушание речей». По его мнению, «множество выслушанных наставлений полезнее множества денег. Деньги быстро иссякают, тогда как наставления остаются на всю жизнь, ибо мудрость — единственное из всех достояний, которое бессмертно».

Говоря о том, что людей «следует приучать к тому, чтобы они внимательно слушали рассказы о поступках, заслуживающих похвалы» [30. С. 183], Исократ также отмечает и роль примера в воспитании: «Молодых людей побуждайте к добродетели не только наставлениями, но и практическим примером, показывая им, какими должны быть хорошие граждане» [23. С. 40].

Говоря о том, что «мы воспитываем у своих учеников приверженность к тем же самым принципам, каких мы привыкли придерживаться сами» [25. С. 352], Исократ высоко оценивал роль личного общения в воспитании: «Я хорошо знаю, насколько выше стоит личное общение по сравнению со всякой перепиской для тех людей,

которые хотят выступить с советами. Это происходит не только потому, что об одних и тех же вещах легче говорить при личной встрече, чем объясняться письменно, и также не из-за того, что все люди скорее доверяют словам, высказанным устно, нежели написанному тексту, внимая первым как полезным поучениям, вторые же принимая за сочинения литературного характера. Ко всему этому ведь надо еще добавить, что при устных беседах, если что-нибудь покажется непонятным, или неизвестным, или не заслуживающим доверия, то присутствующий рассказчик может коренным образом изменить дело; в письмах же и литературных сочинениях, если что-нибудь подобное будет иметь место, некому исправить положение (так как пишущий человек отсутствует, некому выступить с разъяснением того, что написано)» [21. С. 430].

Исократ рассказывает о своем опыте обучения учеников красноречию: «Я привык говорить тем, кто изучает у меня науку красноречия, что нужно обращать внимание, прежде всего, на то, чего следует добиваться как самой речью, так и отдельными частями речи. Когда же мы это определили и точно установили, тогда, утверждая я, надо искать приемы, с помощью которых все это будет осуществлено и достигнута цель, которую мы поставили перед собой. Хотя я говорю все это по поводу искусства составления речей, принцип этот лежит в основе всех других занятий, а также и ваших дел. В самом деле, никакой разумный поступок не может быть совершен, если вы предварительно с

большой предусмотрительностью не обдумаете и не примете решения, как вы должны прожить оставшееся время, какой избрать себе образ жизни, к какой славе стремиться, каких почестей добиваться — таких ли, которыми сограждане награждают добровольно, или тех, которые предоставляют против своей воли. Определив все эти цели, вы должны только после этого рассмотреть вопрос, в какой мере дела, ежедневно совершаемые вами, соответствуют целям, поставленным в самом начале. И подобным образом стремясь к полезному, соответствующему поставленной цели, вы достигнете ее с помощью разума; если же вы не поставите перед собой подобную цель, но будете делать то, что придет вам в голову, вы неизбежно станете страдать от неопределенности ваших замыслов и совершать многочисленные ошибки» [22. С. 444—445].

Акцентируя внимание на необходимости широкого литературного образования, наполненного глубоким нравственным содержанием, на необходимость изучения славного исторического прошлого полиса, его законодательных установлений, Исократ поднимает проблему целесообразности изучения иных наук. Он приводит мнение, согласно которому «необходимо, пренебрегая наслаждениями, заниматься астрономией, вычислениями и геометрией: эти науки одни хвалят за то, что в ряде случаев они имеют практическое значение, другие же пытаются доказать, что эти науки больше всего способствуют достижению добродетели» [19. С. 219].

В отличие от Платона Исократ не ставит математические науки в центр своей образовательной программы. Однако, понимая их пользу, он дает следующие рекомендации по их изучению: «Те, кто занимается астрологией, геометрией и другими науками этого рода, не только не вредят, но и приносят пользу своим ученикам, хотя и меньшую, чем они обещают, но большую, нежели это кажется другим. Ведь у большинства людей утвердилось мнение, будто эти науки являются пустяковой и ничего не стоящей болтовней, ни одна из них якобы не приносит пользы ни в частных, ни в общественных делах, а знания эти не остаются в памяти учеников вследствие того, что им нельзя найти применения на протяжении всей жизни: эти знания не доставляют никакой помощи в делах, но полностью находятся за пределами всего того, что необходимо для человека. Однако, не придерживаясь такого мнения, я не разделяю и далеко отстоящего от него: мне представляется, что правы те, кто считает подобного рода образование бесполезным в практической жизни; однако истину, кажется мне, говорят и те, кто восхваляет его. Я высказал это противоречивое мнение по той причине, что и сами эти науки обладают природой, совершенно отличной от остальных наук, которыми занимаемся мы. Остальные науки обычно тогда приносят нам пользу, когда мы овладеваем ими, эти же не дают никаких преимуществ тем, кто их постиг (за исключением тех, кто избрал преподавание этих источников существования), однако тем, кто их изучает,

они полезны. А именно, занимаясь прилежно и тщательно астрологией и геометрией, вынужденные напрягать свой ум для изучения трудно постигаемых вещей, привыкнув подолгу задерживаться над мыслью и напрягать ум над всем сказанным и доказываемым, приучившись не рассеиваться — всем этим упражняя и оттачивая свой ум, они легче и быстрее могут усваивать и постигать более полезные, заслуживающие большего внимания науки. Конечно, я не считаю, что можно называть философией те занятия, которые не приносят пользы человеку в данный момент и не помогают ни в искусстве слова, ни в действии. Но все же эти занятия я называю гимнастикой ума и подготовительной ступенью к занятиям философией. Науки эти более подобают мужчине по сравнению с науками, изучаемыми в школе детьми, но очень во многом и подобны им. И ведь из детей те, кто тщательно изучил грамматику, музыку и другие преподаваемые в школе науки, не получили никаких преимуществ, помогающих усовершенствовать свою речь или лучше разбираться в различных делах: они только подготовили себя к познанию более полезных и важных наук. Итак, я, пожалуй, посоветовал бы молодым людям заниматься этими науками некоторое время; но они должны остерегаться, чтобы не испустить свой ум в этих занятиях» [25. С. 356—367].

Исократ внес выдающийся вклад в разработку древнегреческой пайдеи. Именно к знаменитой древнегреческой пайдеи V—IV вв. до н. э. генетически восходит понятие «обра-

зование», в своем предельном выражении понимаемое как процесс обретения человеком своего человеческого образа.

Детально исследуя этот выдающийся феномен, В. Йегер трактовал пайдейю как присущее древним грекам стремление к образованию и культуре [31. С. 6]. Он отмечал, что только во времена Софокла и софистов слово «пайдейя» «становится символом идеальной сформированности духа и тела, калокагатии, которая теперь в первый раз сознательно включает в себя определенное духовное формирование. Исократу, Платону и их эпохе это всеохватывающее новое значение для образовательной идеи предоставляется уже твердо установленным» [32. С. 335].

С середины V в. до н. э. софисты, усматривавшие в духовной культуре условие достижения людьми жизненного успеха и опиравшиеся на общие демократические веяния, отстаивали идею пайдейи, согласно которой кого угодно можно было научить чему угодно. «В отличие от более ранних мыслителей, не раз высказывавших презрение к толпе, — писал М. А. Лифшиц, — софисты сделали идею воспитания более популярной и доступной каждому, кто имеет средства, чтобы пройти соответствующее обучение» [36. С. 406].

Ей противостояла идея традиционной аристократической пайдейи, уходящей своими корнями в героический период античной истории. Аристократическая пайдейя была избирательна. Она неразрывно связывалась с «породой», наследуемой

представителями высшего сословия и реализуемой в добродетельной жизни. Сократ, веривший в «добрую природу человека», видел сущность пайдейи в ее направленности на «взрачивание» с помощью педагогических усилий наставника внутренней духовной культуры добродетельных, мудрых людей, способных «жить по справедливости». При этом он постоянно обращал внимание на то, как сложно учителям решать задачу, требующую от учеников огромного внутреннего напряжения.

В «Словаре античности» пайдейя определяется как «вообще образование: гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующее все его способности и возможности» [43. С. 406]. По словам А.-И. Марру, пайдейя «становится обозначением культуры, понимаемой не в активном, подготовительном смысле образования, а в том результативном значении, которое это слово приобретает у нас сегодня: состояние полного, осуществившего все свои возможности духовного развития человека, ставшего человеком в полном смысле» [37. С. 142]. В новейшей справочной литературе отмечается, что «пайдейя (гр. παιδεία — формирование ребенка, образование, воспитанность, культура) — понятие античной философии, означающее универсальную образованность (ср. лат. *humanitas* — вселенская образованность как существо человека)» [44. С. 189].

По мнению немецкого философа М. Хайдеггера, пайдейя для Платона — «это руководство к изменению всего человека» [49. С. 350]. Ученик Платона Аристотель в «Политике»

акцентировал внимание на естественной потребности свободного человека в образовании тела и души, наклонностей и ума, «которое достойно его и само по себе прекрасно, а не значимо лишь с точки зрения сугубо утилитарной практической пользы» [6. С. 612–613]. М. А. Солопова и Ю. А. Шичалин обращают внимание на то, что, возникнув в греческой софистике, понятие пайдейи «стало предметом специальной рефлексии у Исократы и Ксенофонта и было разработано Платоном в диалогах «Государство» и «Законы». В соединении с учением о бессмертии души политическая программа Платона, полагающая воспитание «стражей» и «правителей» фундаментом правильного государственного устройства, представляет пайдейю не только как смысл политики, но и как смысл жизни души: согласно «Федону»... душа уносит с собой на тот свет только воспитание — пайдейю. Аристотель продолжил школьную разработку понятия в трактате «Политика»: согласно его учению, объединение людей («толпы») в единое государство возможно только «путем ее воспитания»... т. е. через «внедрение добрых нравов, философии и законов»... Аристотель тем самым полемизирует с платоновским проектом идеального государства, единство которого держится на власти «стражей» и «правителей», а самая многочисленная прослойка общества, «земледельцы», не получает воспитания. Воспитание-пайдейя в системе этико-политических взглядов Аристотеля — условие счастья для всех членов общества, в то время как для

Платона воспитание мыслится как задача онтологическая — как условие спасения души, способ приобщения к истинному бытию, что делает пайдейю синонимом самой философии» [44. С. 189].

Пайдейя Исократы была направлена на то, чтобы сделать «человеческие души более разумными, а тела — более способными к действию», чтобы «обучая и воспитывая учеников... довести их до такого состояния, что те станут лучше, чем были» [25. С. 34]. Основным элементом системы образования Исократы современная французская исследовательница И. Адо называет «усилия педагога сделать своих учеников лучше в нравственном отношении, обучая их говорить лучше и предлагая им изучить тексты или темы высокой нравственной ценности... Этот идеал снова ясно предстанет перед нами в конце эллинистической эпохи у Цицерона и в императорскую эпоху — у Квинтилиана» [4. С. 47]. По ее мнению, Исократ был убежден, «что нельзя и не следует учить хорошо говорить без того, чтобы учить правильно жить, и что сущность мысли неотделима от ее словесного выражения, и, следовательно, существует взаимосвязь между мыслью и словом» [4. С. 51].

Риторический идеал образования Исократы, основанный на широкой гуманитарной культуре, на широко понимаемой философии, был подхвачен и детально проработан Цицероном, высоко чтившим своего древнегреческого предшественника. Об этом пишет В. Г. Безрогов: «Всесторонне образованный оратор явился как

doctus orator в трактате „Об ораторе” Цицерона (106—43 до н. э.). Согласно Цицерону, разобраться в философских доводах и спорах может и не очень образованный оратор, но если он соединит в себе еще и знание других наук, недоступное общему образованию, вот тогда его уже не осилит никто. <...> Свободные искусства изучаются до начала специального риторического образования „по специальности”. <...> Но подготовка совершенного оратора, по Цицерону, должна включать, конечно, не только artes liberales. Обязательно еще обширное философское, историческое и правовое образование, помимо многообразных навыков владения словом, в том числе логика, психология и т. д.» [45. С. 394—397]

В. И. Исаева акцентирует внимание на такой особенности пайдейи Исократ, как ориентация образования на постижение логоса: «Исократ вошел в историю не только как блестящий оратор, но и как основатель новой идеологии, соединившей теоретическое образование с практикой. В его понимании природа, назначение и функции ораторской речи таковы, что она может и должна рассматриваться как философская категория... Логос в интерпретации оратора становится основой цивилизации, так как при помощи речи были установлены критерии морали и этики — проведено разграничение между справедливостью и несправедливостью, прекрасным и постыдным. Трактовка слова в качестве предпосылки, позволившей людям объединиться в общество, установить законы общежития и осознать себя

как индивидуумов, приводит к тому, что речь у Исократ превращается в квинтэссенцию культуры, отражающую в сжатом виде этапы исторического развития. В концепции оратора слово выступает также показателем уровня развития цивилизации и степени приобщения к культуре, посредством логоса он устанавливает различие между людьми и животными, эллинами и варварами, Афинами и остальными греческими полисами. Исократ рассматривает слово как синоним знания, которым можно овладеть в процессе обучения, и приравнивает обучение красноречию к воспитанию, призванному сформировать гражданина, достойного полиса» [15. С. 12—14].

Согласно достаточно широко распространенной точке зрения, выраженной, в частности, современным американским историком М. Грантом, Исократ «создал модель гуманизма, впоследствии сформулированную и дополненную Цицероном, завещанную как идеал поздней Античности итальянскому и европейскому Возрождению и нашему миру до нынешнего века» [10. С. 227].

Гуманизм Исократ неразрывно связан с разрабатываемым им пайдейей как путем образования достойным свободного человека. И именно это делает его идеи созвучными идеи *humanitas* Цицерона.

Для древних греков пайдейя означала тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического со-

вершенства (калокагатии) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете).

Пайдейя в значении образование, образованность является греческим эквивалентом латинского *humanitas* — гуманизм. «Греческий духовный принцип, — подчеркивал В. Йегер, — не индивидуализм, „гуманизм“, если можно употребить это слово в его первоначальном античном смысле. Гуманизм происходит от *humanitas*. Это слово, по крайней мере со времен Цицерона и Варрона... означает приведение человека к его истинной форме, форме человека как такового» [31. С. 22—23]. Раскрывая соотношение греческой пайдейи и греческого гуманизма, М. Хайдеггер писал: «Отчетливо и под своим именем *humanitas* впервые была продумана и поставлена как цель в эпоху Римской республики. Homo *humanitas* тут — римлянин, совершенствующий и облагораживающий „римскую добродетель“, *virtus*, путем „усвоения“ перенятой от греков „пайдейи“, греки тут — греки позднего эллинизма, чья культура преподавалась в философских школах. Так понятие „пайдейя“ переводится через *humanitas*. В Риме мы встречаем первый „гуманизм“» [48. С. 196].

Современный отечественный исследователь философии образования Древнего Рима О. В. Батлук справедливо отмечает, что термин *humanitas* был введен в европейскую интеллектуальную традицию в середине I в. до н. э. Цицероном. Этот термин, встре-

чающийся во всех трактатах, а также во многих речах и письмах древнеримского политического деятеля, оратора и философа, имеет несколько взаимосвязанных значений, среди которых образование, образованность, просвещение является ключевым, системообразующим.

По словам О. В. Батлука, «образовательная терминология Цицерона включает в себя следующие понятия: *ars*, которое может обозначать как науки, так и искусства <...> *doctrina*, в отличие от *ars*, предполагает прежде всего науку, однако может использоваться и в более широком значении как вообще ученость, учение (иногда конкретно-философское) <...>. Затем следует *disciplina* — учение, изучение, образование, *litterae* — знания и, наконец, *studium* (преимущественно во множественном числе) — термин, который обозначает занятия науками и искусствами <...> определяя область человеческой деятельности, связанную с образованием. Интересующий нас термин *humanitas* употребляется в контексте перечисленных выше понятий, характеризует уже не столько сам образовательный процесс <...> сколько его результат <...>. По окончании курса высшего образования идеальный римлянин становится обладателем не только обширных познаний в области высоких наук (*optimus artes*), мудрости (*sapientia*) и образованности (*humanitas*), но и прекрасных нравственных качеств <...> и, наконец, морального совершенства вообще *humanitas*, которое представляет собой последнее звено в этом представительном ряду, заключитель-

ную ноту возвышенного аккорда» [7. С. 118, 127].

В творчестве древнеримского мыслителя понимание гуманизма предстает в неразрывном единстве с пониманием образования. Человек у Цицерона в процессе образования овладевает «духовной культурой», обеспечивающей формирование у него достоинств, которые выражают степень его удаленности от природного, естественного, варварского состояния. *Гуманистическое образование* — есть образование, достойное свободного человека.

Идея образования достойного свободного человека возникла, как было показано выше, задолго до Цицерона, в Древней Греции. В Элладе она получила свое выражение в идеале пайдеи. Во второй четверти IV в. два великих мыслителя и непримиримых оппонента — Платон и Исократ — разработали две модели пайдеи, имея в виду образование свободного человека, организацию развития его доблестей на основе постижения культуры. То есть, по существу, они обосновали два гуманистических (в смысле Цицерона) образовательных идеала. Эти образовательные идеалы, традиционно обозначаемые как философский (Платон) и риторический (Исократ), делали особый акцент на развитии человеческого разума. При этом они различались не только тем, что первый был обращен на создание условий для постижения человеком высшей истины, понимаемой не только как основа всякого знания, но и как основа подлинной нравственности, а второй был направлен на формиро-

вание способности жить в мире человеческих мнений, следуя принципам житейской нравственности и умея выстраивать отношения с окружающими людьми. Не менее важным отличием было то, что Платон основным орудием умственного образования предлагал сделать математику, а Исократ видел этот инструмент в слове. А.-И. Марру справедливо подчеркивал, что «Исократ победил Платона в этом пункте. Классическая культура есть по преимуществу эстетическое образование, художественное, литературное, но не научное. Гомер остался „воспитателем Греции“, философам не удалось изгнать его за пределы Государства, они даже не стали пытаться; Евклид не смог занять его места». А.-И. Марру обратил внимание на то, что со времен Древней Греции классическое образование ориентировалось на формирование общей культуры человека, видело в этой общей культуре «мощный фактор единства людей. Отсюда и значение (на первый взгляд, удивительное), которое придается понятию Слова, λόγος, и литературная доминанта этого образования. Поскольку именно Слово — привилегированный инструмент всякой культуры, всякой цивилизации, постольку это средство наиболее надежного контакта и обмена между людьми; оно раскрывает заколдованный круг одиночества, куда неизбежно затягивает любого специалиста его компетенция... И это тоже гуманизм — влияние, обращенное на общественный характер культуры, на опасность любой деятельности, варящейся в собственном соку, отказавшейся от взаимного обмена с окружа-

ющей жизнью» [37. С. 313, 312].

Сегодня обращение к педагогическому наследию Исократ, к его прочтению в контексте тех острейших дискуссий, которые вели вокруг древнегреческой пайдеи V—IV вв. до н. э. софисты, Сократ, Платон, Аристотель, позволяет понять истоки многих

важнейших современных подходов к самым разным проблемам теории и практики воспитания и обучения, выявить их ценностные основания, глубже понять роль и место гуманитарного компонента в образовании, осмыслить истоки великой гуманистической традиции в педагогике.

Список литературы

1. Jaeger, W. *Paideia: The ideals of Greek culture*. Vol. 3. The conflict of cultural ideals in the age of Plato / Trans. from the German. NY, 1986. P. 46 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://bookfi.org/book/1083181>
2. Jaeger, W. *Paideia: The ideals of Greek culture*. Vol. 3. The conflict of cultural ideals in the age of Plato / Trans. from the German. NY, 1986. P. 46 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://bookfi.org/book/1083181>.
3. Аверинцев, С. С. Вступительная статья к разделу «Античность» // В кн.: Идея эстетического воспитания. Антология в 2-х т. Т. 1. / С. С. Аверинцев. — М.: Искусство, 1973. — С. 117—139.
4. Адо, И. Свободные искусства и философия в античной мысли [Текст] / И. Адо; пер. с франц. — М.: ГЖ, 2002. — 476 с.
5. Аристотель. Риторика // Античные риторика / Аристотель. — М.: Изд. Московского университета, 1978. — 352 с.
6. Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4 / Аристотель. — М.: Мысль, 1983. — С. 375—644.
7. Батлук, О. В. Цицерон и философия образования в Древнем Риме / О. В. Батлук // Вопросы философии. — 2000. — № 2. — С. 115—127.
8. Васильева, Т. В. Дельфийский оркул о мудрости Сократа, превосходящей мудрость Софокла и Еврипида // Культура и искусство античного мира / Т. В. Васильева. — М., 1980. — С. 288—289.
9. Гаспаров, М. Л. Цицерон и античная риторика // Марк Тулий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / М. Л. Гаспаров. — М.: Мысль, 1972. — С. 7—74.
10. Грант, М. Классическая Греция / Пер. с англ. В. Федяниной / М. Грант. — М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1998. — 336 с.
11. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов.... Философское Наследие. Том 99 / Диоген Лаэртский. — М.: Мысль, 1986 — 576 с.
12. Дионисий Галикарнасский. О соединении слов // Античные риторика / Дионисий Галикарнасский. — М.: Просвещение, 1978. — С.167—221.
13. Дионисий Галикарнасский. Письмо к Помпею // Античные риторика / Дионисий Галикарнасский. — М.: Из-во МГУ, 1978. — С. 222—235.
14. Журавковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики Г. Е. Журавковский. — М.: Учпедгиз, 1940. — 471 с.
15. Исаева, В. И. Античная Греция в зеркале риторики: Исократ / В. И. Исаева. — М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1994. — 255 с.
16. Исаева, В. И. Античная Греция в зеркале риторики: Исократ / В. И. Исаева. — М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1994. — 255 с.
17. Исократ. Ареопагитик // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические

ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 132–149.

18. Исократ. Архидам // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 110–132.

19. Исократ. Бусирис // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 214–225

20. Исократ. К Александру // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 442–443.

21. Исократ. К Демонику // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М.: Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 430–432.

22. Исократ. К сыновьям Ясона // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 443–446.

23. Исократ. Никокл, или к жителям Кипра // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 32–46.

24. Исократ. О мире // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 149–181.

25. Исократ. Об обмене имуществом // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 300–369.

26. Исократ. Панафинейская речь // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 225–281.

27. Исократ. Панегирик // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 46–81.

28. Исократ. Против софистов // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 281–288.

29. Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы; Редактор: Э. Д. Фролов. — М. : Издательство: Ладомир, 2013. — 1072 с.

30. Исократ. Эвагор // Исократ. Речи. Письма. Малые аттические ораторы. — М. : Изд-во: Ладомир, 2013. — С. 181–200.

31. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). Том 2 / В. Йегер. — М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. — 336 с.

32. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). Т. 1 / В. Йегер. — М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина. — М., 2001. — 600 с.

33. Кассен, Б. Эффект софистики / [Текст]: пер.с фр. А. Россиуса / Б. Кассен. — СПб. : Университетская книга, 2000. — 240 с.

34. Корнилов, Е. Н. Риторика — искусство убеждать. Своеобразие публицистики античной эпохи / Е. Н. Корнилов. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 208 с.

35. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / Пер., ст. и комм. С. И. Соболевского; Серия «Античная литература»; Рядел «Философская литература»). — СПб. : Алетейя. 1993. — 448 стр.

36. Лифшиц, М. А. Поэтическая справедливость: Идея эстетического воспитания в истории общественной мысли / М. А. Лифшиц. — М. : ТОО «Фабула», «Изд. центр», 1993. — 472 с.

37. Марру, А.-И. История воспитания в античности: (Греция): [Пер. с фр.] / А.-И. Марру. — М. : Греко-латин. каб. Ю. А. Шичалина, 1998. — 425 с.

38. Платон. Государство // Собр. соч.: в 3 т.; пер. А. Н. Егунова / Платон. — М.: Мысль, 1971. — Т. 3. — С. 327–625.

39. Платон. Федр // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 2. — М. : Мысль, 1993. — 528 с.

40. Платон. Евтидем // Платон. Собр. соч.: В 4 т. Т. 1. — М. : Мысль, 1990. — 336 с.

41. Поэтическая справедливость. Идея эстетического воспитания в истории общественной мысли. — М. : ТОО «Фабула», «Изд. центр», 1993. — 472 с. **см. источник 36**

42. Раддиг, С. И. История древнегреческой литературы. Учебник. — 5-е изд. / С. Раддиг. — М. : Высш. школа, 1982. — 487 с.

43. Словарь античности // Сост. Ирмшер Й., Йоне Р.; Пер. с нем. — М. : Прогресс, 1989. — 704 с.

44. Солопова, М. А., Шичалин, Ю. А. Пайдейя // Новая философская энциклопедия: В 4 т.; Под редакцией В. С. Стёпина / М. А. Солопова, Ю. А. Шичалин. — М. : Мысль, 2001. — 911 с.

45. Учитель и ученик: становление интересубъективных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилиза-

ции древности и Средневековья) / под ред. Н. Б. Баранниковой, В. Г. Безрогова. — М.: ИТИП РАО, 2013. — 397 с.

46. Фролов, Э. Д. Факел Прометея. Очерки античной общественной мысли. Ленинградский гос. ун-т / Э. Д. Фролов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. — 436 с.

47. Фукидид. История / Пер. с греч. Ф. Г. Мищенко, С. А. Жебелёва; Под ред. Э. Д. Фролова. — СПб.: Наука, 1999. — 590 с.

48. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме // Время и бытие; пер. с нем. / М. Хайдеггер. — М. Изд-во: «Республика», 1993. — 448 с.

49. Хайдеггер, М. Учение Платона об истине // Время и бытие; пер. с нем. / М. Хайдеггер. — М. Изд-во: «Республика», 1993. — С. 350.

50. Цицерон. Об ораторе. II. 94 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: ancientrome.ru/antlittr/cicero/tractates/deorat2-f.htm

51. Чернышев, Б. С. Софисты. — 2-е изд. / Б. С. Чернышев. — М. : Книжный дом «Либроком», 2007. — 176 с.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ



Н. И. Чуркина

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

УДК 378(571.1)(091)

ББК 74.409г (253.3)

В статье представлены результаты анализа психолого-педагогической подготовки и профессионального воспитания, осуществляемых в педагогических учебных заведениях западносибирского региона. Выделяются основные формы, методы обучения и воспитания и их трансформация на протяжении второй половины XIX – начале XX вв.

Ключевые слова: педагогическое образование, учительская семинария, учительский институт, педагогические курсы, профессиональное образование, профессиональное воспитание, Западная Сибирь.

N. I. Churkina

ORGANIZATION OF TRAINING AND EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS PEDAGOGICAL WEST SIBERIA

The article analyzes the psychological and pedagogical training and vocational education carried out in the educational institutions of the region. Highlights the main forms, methods, engagement and education, and their transformation during the second half of XIX - early XX centuries.

Keywords: teacher education, teachers' seminary teacher's institute, educational courses, vocational education vocational education, Western Siberia.

Западная Сибирь в середине XIX века в очередной раз попала в сферу высших интересов Российской империи. Поэтому задача подготовки педагогов для русских школ стала одним из направлений колонизационной политики, без решения которой (как показала дальнейшая история) успешное закрепление на новой территории было невозможно. Поэтому первая в регионе Омская учительская семинария была открыта уже в 1872 году, Томский учительский институт в 1902 году. К 1917 году в Западной Сибири учительские семинарии действовали в 7 городах (Омске, Семипалатинске, Новониколаевске, Ялуторовске, Тобольске, Барнауле, Акмолинске); 4 учительских института — в Томске, Омске, Тобольске, Новониколаевске. Домашними наставниками и учителями училищ становились выпускники восьмых педагогических классов женских гимназий (их было к этому времени 20), небольшой процент учителей поставляли выпускники двухгодичных педагогических курсов на базе уездных, начальных и сельских училищ.

Необходимо отметить, что главное место в образовательном процессе профессионально-педагогических учебных заведений в исследуемый период принадлежало психолого-педагогической подготовке. Объем часов и содержание предметов психолого-педагогического цикла в различных типах учреждений педагогического образования определяли нормативные документы. По учебному плану учительских семинарий, вводимому в соответствии с Инструкцией 1875 года,

преподавание педагогики начиналось со второго класса по 2 урока в неделю, продолжалось в 3 классе также по 2 урока в неделю.

Содержание и логика курса педагогической подготовки зависели от сложившихся в науке и практике подходов. Так, курс педагогики, который преподавался во всех профессиональных учебных заведениях, представлял собой «педагогическую энциклопедию», в которую входили психология, логика, дидактика, общая педагогика и училищеведение [18. С. 66]. Типичной для того времени была программа по педагогике Омской учительской семинарии, действовавшая в 1874—75 учебном году, которая включала следующие разделы:

— во 2 классе: понятие о воспитании, приемы, необходимые для воспитания, элементы и задачи воспитания; из логики: суждения, понятия, объем и содержание понятий, сравнение между собой, виды силлогизмов;

— в 3 классе изучались главные правила Катехизиса, значение и виды вопросов, система воспитания [См.: 1. С. 6].

В учительских институтах курсы педагогики и психологии также были представлены в небольшом объеме: на педагогику отводилось 2 часа в неделю во втором и третьем классе, практические занятия не выделялись отдельной строкой в учебном плане. Учебный предмет «Педагогика» включал сведения из психологии, гигиены, из дидактики. С 1902 года количество часов на занятия педагогикой было увеличено — вводилось 4 урока в неделю в первом полугодии,

2 урока во втором, а в третьем классе по 3 урока в неделю [14. С. 35]. Так как воспитанники учительских институтов в большинстве своем уже имели некоторый опыт педагогической деятельности, то основное назначение практических занятий состояло в усовершенствовании методических приемов и освоении методов преподавания учебных предметов в городском училище.

Главной претензией со стороны общественности и администрации начальных учебных заведений к учительским семинариям и институтам была утилитарность подготовки, практикоориентированность всего образовательного процесса. Следует заметить, что именно этот элемент профессионально-педагогического образования с позиций сегодняшнего дня представляет особую ценность.

Можно выделить некоторые общие правила организации профессиональной подготовки во всех типах педагогического образования региона.

При всех учебных заведениях уже в первые годы работы открывались образцовые начальные училища, в которых воспитанники не только давали пробные уроки, но и выполняли все должностные обязанности наставника начальной школы. Это норма относилась даже к летним краткосрочным курсам, при которых учреждались временные школы. С особой тщательностью дирекция учебных заведений подходила к выбору наставников для образцового начального училища: в период наблюдательной практики его уроки разбирали воспитанники, во время осуществления самостоятель-

ной практики учитель начального училища курировал все виды занятий. Исключение составляли женские гимназии, воспитанницы педагогических классов которых проходили практику в младших классах гимназии или в городских училищах.

Специфической формой образовательного процесса в педагогических классах, учительских семинариях и институтах в то время были педагогические сочинения на различные темы и сложившаяся в учебных заведениях практика оценивания. При оценке работ наставник обращал внимание как на добросовестность выполнения, так и на то, хорошо ли усвоен материал, заключающийся в книгах и статьях. Практиковалась коллективная проверка работ учениками, вносящими в них замечания, которые позже сводились в анализ с указанием общих выводов и рекомендаций. После предварительного просмотра педагогом работы разбирались учениками на конференции [13. С. 51].

Вопросы оптимизации организации практических занятий постоянно обсуждались на заседаниях педагогических советов во всех педагогических учебных заведениях. Изучение архивных материалов Омской учительской семинарии подтверждает этот вывод. Так, например, для того чтобы до начала практики воспитанники ознакомились с основными положениями педагогической теории, программа по педагогике Омской учительской семинарии в 1886 году была подвергнута коррекции. А. М. Водяников предложил перенести вопросы по анатомии и гигиене в 1 класс, так как во время

практики и при изучении педагогики знания этих дисциплин были просто необходимы [9. С. 37].

Во всех учебных заведениях региона, в соответствии с условиями учебного заведения, применялась система организации практики, разработанная в Омской учительской семинарии на основе типового Положения 1875 года.

Наблюдательная практика начиналась со второй половины учебного года во 2-ом классе, в ходе нее учащиеся знакомились с детьми, методикой работы учителя, посещали уроки опытного учителя начальной школы, изучали учебную документацию. На наблюдательной практике семинаристы становились помощниками учителя начальной школы. С 3 класса учащиеся готовились к проведению *пробных уроков*, которые проводились после долгой предварительной работы. Количество пробных уроков было значительно больше, чем ныне; так, в 1891 году пробных уроков в Омской учительской семинарии было дано 196 (или по 13 на каждого воспитанника 3 класса). Но, осознавая недостаточность такой практики, по предложению наставников для учеников 3 класса и в первом полугодии были организованы самостоятельные уроки. Под надзором директора и наставников-руководителей воспитанники занимались с тремя отделениями начальной школы по 3 дня в неделю, а во втором полугодии — 7 дней, что составило еще по 38 уроков на каждого, всего 51 урок [10. С. 40].

Помимо пробных уроков в семинариях и институтах, воспитанники

исполняли обязанности помощника учителя начальной школы по надзору за учениками. Во время дежурства набирался материал для составления характеристики на учеников: вникали в умственные способности, в нравственные качества, особенности характера каждого ученика, обращая внимание не только на выдающихся, чтобы к концу очереди иметь представление обо всех вверенных детях. По окончании дежурства практикант должен был сдать отчет и педагогический дневник, которые обсуждались на конференциях.

Обязательным условием успешной деятельности учителя признавалось формирование навыков публичного выступления, для чего в рамках психолого-педагогических занятий практиковались публичные чтения педагогической и методической литературы, заслушивались рефераты, отчеты, характеристики на учащихся, составленные во время практик. Для лучшего ознакомления учащихся с методами первоначального обучения в омской учительской семинарии учреждались три раза в неделю вечерние собрания, на которых проводились педагогические беседы или чтение вслух новых пособий [16. С. 36].

Важной частью практической подготовки был еженедельный разбор проведенных семинаристами уроков на вечерних конференциях, на которых присутствовали все ученики 3 класса и по возможности преподаватели семинарии. Овладение практическими приемами преподавания являлось обязательным условием получения свидетельства начального учителя, поэтому

в программу выпускных экзаменов входило и проведение пробных уроков. В Новониколаевской семинарии экзаменационные уроки воспитанники вели сразу с тремя отделениями начального училища. В Ялutorовской семинарии, как вынужденная мера, в виду недостатка законоучителей, в начальных училищах были введены практические уроки по закону Божьему для воспитанниц 4 класса [2. С. 335].

Изучение исторических источников и архивных материалов позволяет выявить специфику психолого-педагогической части педагогических учебных заведений региона, проявлявшуюся на протяжении исследуемого периода: последовательная разработка системы требований и типовых рекомендаций по теоретическому и практическому блоку профессионального образования. Помимо общих правил организации практики, педагогические советы отдельных учебных заведений, стремясь улучшить существующую систему, вносили в нее новшества. В Инструкции для учительских семинарий 1875 года было регламентировано, что ученики 2 и 3 класса посещают наблюдательные уроки в начальной школе. В дополнении к этому, в Омской семинарии обязали всех учеников 2 и 3 класса составлять подробные конспекты наблюдаемых уроков, где, не вдаваясь в критику, подробно излагать ход урока, указывая на формы преподавания и приемы. Один из конспектов наблюдательных уроков по выбору директора разбирался на конференции с тем, чтобы в течение года было прочитано не

менее 2 конспектов каждого воспитанника [7. С. 10—11]. В 1886 г. для более четкого рассмотрения отзывов учеников 3 класса о пробных уроках директор Омской семинарии А. М. Водяников разработал план отзыва и характеристики.

Уникальным и интересным для современного педагогического образования опытом является открытие дополнительных классов и дополнительных школ при педагогических учебных заведениях, что было вызвано двумя обстоятельствами: стремлением расширить поле практической деятельности воспитанников и оказать помощь своему региону в повышении доступности образования. С января 1880 года при Омской семинарии была открыта воскресная школа. «Ввиду того, что в школу при семинарии вместо 20 ходит 40 мальчиков, а занятий в начальной школе не вполне достаточно для практики семинаристов, обучение в ней предоставлено было ученикам III класса семинарии под руководством Директора и учителя начального училища» [7. С. 19]. Воскресная школа просуществовала до 1889 года и была закрыта в связи с сокращением учащихся, перешедших в начальные училища Омска.

В учительских институтах к организации практических занятий подходили так же тщательно, но для них была характерна меньшая регламентация и отсутствие жесткого контроля над подготовкой пробных уроков со стороны наставников городского училища и института. Это можно объяснить тем, что большинство воспитан-

ников института имели стаж практической работы и опыт проведения занятий, поэтому практика в институтах должна была помочь совершенствованию определенных практических приемов и освоению новых методов работы, необходимых наставникам высших начальных училищ.

Несколько отличалась система психолого-педагогической подготовки в педагогических классах женских гимназий. Курс педагогики преподавали в VII и VIII классах по 2 урока в неделю. В Омской женской гимназии с 1872 года предметы психолого-педагогического цикла курировал К. В. Ельницкий. Опыт организации работы педагогического класса Омской женской гимназии был образцом для всех женских гимназий региона. Именно К. В. Ельницким были разработаны учебники педагогики для педагогических учебных заведений, выдержавшие несколько изданий. В 1876 году Константин Васильевич составил план учебных занятий в VIII дополнительном классе Омской женской гимназии. Развивая идеи К. Д. Ушинского, К. В. Ельницкий предложил изучать в седьмом классе общую педагогику, а в VIII, педагогическом, — дидактику и методику обучения, позже к ним была добавлена история педагогики. Но в связи с тем, что некоторые гимназистки покидали гимназию после седьмого класса, получая право преподавания в начальных училищах, Ельницкий стал знакомить учениц VII класса и с методикой обучения грамоте и арифметике.

К. В. Ельницкий внес заметный вклад в разработку дидактики педаго-

гического образования. На своих занятиях он использовал новый для гимназий эвристический метод. Каждую тему он начинал с постановки проблемных вопросов, чем поощрялось умение думать, рассуждать, использовалось совместное обсуждение проблем. В заключение обязательно подчеркивалась практическая польза изученного материала [19. С. 40]. К. В. Ельницкий считал, что задача VIII класса — обогатить учениц педагогическими знаниями и идеями, необходимыми для хорошей воспитательной и учительской практики, познакомить их с лучшими, выработанными наукой и практикой способами обучения детей, приучить их читать и понимать сочинения педагогического содержания, размышлять о педагогических вопросах и интересоваться ими, расширить развитие учащихся, возбуждать в них любовь к делу обучения и воспитания детей [19. С. 42]. Кроме лекционных занятий по теории педагогики и дидактике, практиковалось устное изложение ученицами педагогических статей или глав, самостоятельно ими подготовленных; написание полугодовых сочинений на педагогические темы; изучение учебных предметов как общих для всех восьмиклассниц, так и по выбору; самостоятельный разбор ученицами учебников по элементарному обучению.

После того, как Министерство народного просвещения предложением от 30 ноября 1884 года уведомило, что не видит препятствий к представлению Педагогическим Советам женских гимназий права разрешать ученицам педагогического класса избирать не один, а два предмета для

специального изучения, многие успешные воспитанницы стали получать свидетельство на право преподавания двух предметов [5. С. 41].

Педагогическая практика в гимназиях была не такой обширной, как в учительских семинариях, но не менее разнообразной. Принципы и организационные условия ее осуществления совпадали с системой педагогической практики в учительских семинариях и институтах. Первоначально воспитанницы посещали уроки в младших классах и составляли конспект двух образцовых уроков, каждый конспект обсуждался на общей конференции. Следующим этапом было самостоятельное проведение пробных уроков в приходской школе или в младших классах гимназии по общим и избранному для изучения предметам. Практикантка предварительно составляла программу урока, куда вносились вопросы для бесед с учениками. В качестве ценного для современной системы педагогического образования опыта можно отметить проигрывание подготовленных пробных уроков на групповых занятиях с одноклассницами.

Важным направлением практики в педагогическом классе женских гимназий была подготовка будущих учителей к осуществлению воспитательной работы, в нее входило дежурство в качестве помощниц классных наставниц в младших классах гимназии. Во время дежурства воспитанницы вели дневники наблюдений, в которых отмечались индивидуальные особенности детей, умственные и нравственные черты гимназисток. По результатам данного направления практики воспитанницы

составляли отчет, включающий в себя характеристику класса (оценивали дух класса, успешность занятий учениц, преобладающие в классе привычки, отношения между ученицами и т. д.) и подробные характеристики на двух учениц класса. Отчет также разбирался на вечерних педагогических конференциях. Выступления на конференциях, обсуждения отчетов были всегда публичными, что приучало воспитанниц свободно держаться перед аудиторией и развивало ораторские способности. Основным недостатком практики в гимназии было отсутствие возможности проводить пробные занятия в народной школе, где нужно было одновременно работать с 3-мя отделениями, практика же гимназисток чаще всего осуществлялась в подготовительном классе гимназии.

Исследование архивных материалов позволило выявить неизвестные ранее историко-образовательные факты, показывающие, что недостаток практической подготовки в отдельных учебных заведениях компенсировали за счет дополнительных форм внеурочной деятельности. Например, ученицы Тюменской женской гимназии закрепляли полученные теоретические знания на практике в летних детских яслях и приютах, организованных силами преподавателей и учащихся на средства местных общественных организаций. Детские приюты по инициативе преподавателей и учениц гимназии были открыты в нескольких селах. На каникулах ученицы занимались с детьми на детской площадке, организованной Тобольским обществом внешкольного воспитания в 1916 году.

На одногодичных педагогических курсах, открытых в начале века при пяти учебных заведениях региона, программы обучения составлялись на основании программы испытаний на звание народного учителя. Здесь также серьезное внимание уделялось практике, курсисты по очереди давали уроки, все материалы и указания для уроков, конспекты пробных уроков обсуждались с учителем образцовой школы, а после пробных уроков происходило их совместное обсуждение. Во втором полугодии каждому курсисту поручалось вести наблюдение за одним из учеников училища и составление характеристики, где должны быть отмечены способности, особенности темперамента, поведения. Кроме проведения уроков, курсисты по очереди дежурили в училище, составляли краткий отчет о дежурстве. К объективным проблемам в работе курсов (прежде всего, их краткости) присоединялся человеческий фактор. Инспектор народных училищ второго района Томской губернии, курировавший курсы при Барнаульском училище, отмечал в 1904 году, что «со второй половины года занятия представляли собой нечто несообразное и невозможное. Курсисты привлекаемы были в ссоры преподавателей. Неудовлетворительная подготовка к пробным урокам, отсутствие на пробных уроках» [3. С. 62].

Курсы повышения квалификации учителей, получившие распространение в регионе в начале XX века, по нормативным документам должны были сочетать теоретическую и практическую подготовку. В Тобольской

губернии перед началом курсов 1913 года было проведено анкетирование учащихся, в котором приняли участие 38 человек, почти все высказались за придание курсам методического характера, что поддерживал и Директор народных училищ Г. Маляревский. Практико-ориентированность курсов в Тобольской губернии приводила к тому, что на Ишимских курсах за 23 учебных дня прошло 92 часа утренних занятий, было дано 96 уроков в образцовой школе. В течение 19 вечерних занятий было дано 10 уроков по пению, устроено 44 беседы и один вечер слушатели были заняты письменною работою [20].

Временные педагогические курсы, в силу краткости, не затрагивали еще один важный аспект педагогического образования — воспитание.

Изучение теоретических подходов к подготовке и назначению учителя в России показывает, что качественное общее и психолого-педагогическое содержание образования никогда не считалось в России главным условием подготовки хорошего учителя начальной школы. Этот традиционный для российского педагогического образования подход сложился еще в XVIII веке. «Так как народные училища — воспитательные учебные заведения, то и семинарии — воспитательные учебные заведения для приготовления таких учащихся, которые могли бы выполнять задачи школы, утверждать в народе религиозно-нравственные понятия и распространять первичные полезные знания» [6. С. 450]. Главным средством профессионального воспитания будущих учителей ста-

новились религия. Эта направленность закреплялась нормативными документами, регламентирующими деятельность педагогических учебных заведений: Инструкцией об учительских семинариях 1875 г., Циркулярным предложением Министерства народного просвещения 1877 г. № 84 «Относительно преимущественного развития в учительских семинариях религиозно-нравственного и патриотического воспитания» [17. С. 3]. Идеологическим стержнем воспитательной работы педагогических учебных заведений являлись охранительные начала православия, закрепленные С. С. Уваровым в форме триады: «Православие. Самодержавие. Народность».

Духовно-нравственное воспитание осуществлялось в педагогических учебных заведениях через содержание образования. «Закон Божий» стоял на первом месте в учебном плане, на него отводилось значительное количество часов: в учительских семинариях четыре часа в первом классе, по два часа во втором и третьем (на русский язык и математику по пять часов, а на историю только по два в каждом классе). При поступлении все абитуриенты, кроме общеобразовательных дисциплин, сдавали экзамен по «Закону Божьему», где требовалось знание основных молитв, Краткой священной истории Ветхого и Нового Завета [4. С. 48]. В учительских институтах этот предмет преподавался в меньшем объеме — по 2 часа в первом и втором классе, один час в третьем. Законоучитель являлся обязательным членом Педагогического Совета.

Религиозное воспитание осуществлялось и через другие учебные дисциплины, прежде всего церковнославянский язык и пение.

Еще одним средством профессионального воспитания был нравственный надзор за воспитанниками. Воспитание в профессиональных педагогических учебных заведениях понималось, прежде всего, как обеспечение строжайшей дисциплины и надзора, для чего с первых лет их существования вводились должности наставников-руководителей, наставников-наблюдателей, наставников-дежурных. Наставники несколько раз в месяц обязаны были посещать частные квартиры учащихся, просматривать журнал, в котором воспитанники отмечали время выхода и возвращения, следить за тем, что читают, с кем дружат ученицы, наблюдать за состоянием их здоровья. Не имея возможности открыть при всех семинариях интернаты, Министерство народного просвещения в циркулярном предложении от 31 августа 1884 № 11003 обратило внимание окружного начальства на необходимость особого наблюдения за частными квартирами, предназначенными для учащихся в государственных учебных заведениях. Предлагалось учебному начальству входить в сношения с местным губернаторами с «целью выяснения нравственной и политической благонадежности лиц, коим предполагается предоставить право содержания учебных квартир» [7. С. 114]. Наставники, в свою очередь, старались оградить воспитанников от влияния той «группой, невежественной среды, которая

доставляет основной контингент учащихся» [8. С. 21].

Учительских институтах, которые также являлись закрытыми учебными заведениями, первоначально действовали схожие порядки, но сама жизнь продемонстрировала, что контингент этих учебных заведений требует иного подхода, поэтому режим жизни воспитанников институтов был не таким жестким, надзор осуществлялся формально. В период подготовки реформы учительских институтов закрытие интернатов стало первым требованием воспитанников большинства учительских институтов России.

Уклад жизни всех педагогических учебных заведений строился на религиозных началах. При многих заведениях устраивались домовые храмы, в которых проходили богослужения в воскресные и праздничные дни. В учебных заведениях соблюдались посты и отмечались христианские праздники, учащиеся совместно с преподавателями должны были посещать богослужения, петь в церковном хоре, перед началом занятий и после их окончания читать совместную молитву, во время памятных дат служился молебен. Все это подробно излагалось в правилах для воспитанников. Администрация следила за выполнением учащимися религиозных обрядов — исповедования, причастия, соборования. В государственном архиве Омской области содержатся документы, в которых директор учительской семинарии запрашивал у настоятеля ближайшего к семинарии храма сведения о том, кто из учащихся не посетил исповедование и причастие. Но если

в первые годы деятельности Омской учительской семинарии нарушения религиозных норм встречались редко, то с 1890 г. постепенно среди причин снижения балла за поведение стали встречаться формулировки: «непосещение богослужения», «разговоры во время богослужения», и даже «упорное нехождение в церковь», что, вероятно, отражало нарастание общего критического отношения к религии в обществе [12. С. 43]. Апогеем антирелигиозных настроений стали события 1906 г., когда на совместном разговении в первый день Пасхи, которое практиковались в семинарии с 1903 г., учащиеся Омской семинарии устроили пение революционных песен.

Профессиональное воспитание осуществлялось и через организацию внеурочных занятий. Несмотря на значительную нагрузку воспитанников семинарий и институтов по теоретическим и практическим дисциплинам, администрация стремилась подготовить будущих специалистов ко всем сторонам жизни народного учителя. С этой целью проводились воскресные чтения, литературные и педагогические беседы, а также занятия музыкой (игра на скрипке), литературно-музыкальные вечера [16. С. 43]. В учительских институтах региона сложилась практика проведения во время Рождественских и Пасхальных каникул литературных вечеров [11. С. 22]. На них читались литературные произведения, происходили музицирование, пение, танцы, ставились любительские спектакли. Воспитанники педагогических учебных заведений участвовали в мас-

совых мероприятиях, проводимых общественными организациями, особую активность они проявили в годы Первой мировой войны.

Общая направленность и эффективность воспитательного процесса в педагогических учебных заведениях во многом определялась социокультурной ситуацией в стране и городах Западной Сибири. Сопоставление динамики социальной активности и проступков воспитанников учительских семинарий позволяет увидеть их сходство и выделить закономерности, проявляющиеся по периодам.

В 1872–1880 гг. проступки совершали в основном ученики 1 класса, которые часто приезжали в большой город из небольших селений, выходя из-под опеки родителей, попадали под дурное влияние. Проступки совершали отдельные лица или в небольших группах, чаще всего это было употребление спиртных напитков, драки и т. д.

В 1880–1900 гг. появились первые групповые нарушения, в основном связанные с распитием спиртных напитков, драками, происходившими вне стен учебных заведений.

1900–1907 гг. — время массовых выступлений с учебными, социальными и политическими требованиями. В период подъема политической активности общества 1906–1907 гг. семинаристы продемонстрировали различные виды протестных выступлений по всему спектру проблем от учебных до политических. В феврале 1905 года учащиеся выступили против

нового учителя истории, который, по их мнению, преподает неинтересно, в апреле те же учащиеся первого и второго класса составили петицию против проведения переводных экзаменов. В сентябре 1905 года в поддержку уволенного из семинарии воспитанника Кайгородцева учащиеся 2 и 3 классов два дня не выходили на занятия. В октябре группа семинаристов написала статью в газету, где сообщила о положении дел в семинарии. Восьмого марта 1906 года семинаристы провели митинг, на котором объявили забастовку в поддержку уволенного ученика 6 класса Омской мужской гимназии. А 1 мая 18 воспитанников провели забастовку, выражая сочувствие рабочим всех стран.

Нами было подсчитано, что за период 1905–1906 гг. в Омской учительской семинарии было 12 массовых выступлений, из них:

- выступления против конкретных преподавателей (2);

- выступления против сложившейся организации учебно-воспитательного процесса (8);

- политические выступления (2) [17].

В 1907–1917 гг. происходит общее падение дисциплины; распространенным явлением стали пропуски уроков, непосещение богослужений, массовое опоздание к началу занятий (в 1908 году с Рождественских каникул 20 учащихся вернулись позже срока). Место политическим требованиям уступили массовые выступления по различным учебным проблемам.

1917–1919 гг. характеризовались ростом политической активности в обществе, обусловленной сменой власти. Воспитанники учительских семинарий и институтов создавали собственные общественные организации. В Тобольском учительском институте был организован Союз слушателей, в Омском учительском институте также в начале 1917/18 учебного года был создан Совет старшин слушателей института [21 С. 44]. Общественные организации принимали участие в обсуждении проектов реформирования педагогических учебных заведений, решения насущных проблем обучения, материального положения учащихся. Деятельность воспитанников и наставников педагогических учебных заведений в политических партиях и организациях была достаточно редким явлением. В работах Ф. Ф. Шамахова приводятся примеры участия слушателей институтов и семинарий в деятельности революционных организаций. Однако в архивных документах такие факты встречаются крайне редко.

Подводя итог осмыслению проблемы развития педагогического образования в Западной Сибири, необходимо отметить, что в исследуемый период, с точки зрения основных организационных параметров, она развивалась в русле общероссийских тенденций: при всех звеньях педагогического образования создавались условия для грамотной организации

практики, профессиональная подготовка осуществлялась по основным направлениям деятельности начального учителя, вводилась многоступенчатая система контроля за процессом подготовки и проведением практических занятий. Но помимо этих общероссийских тенденций в организации педагогического образования, задаваемых нормативными документами, в западносибирских учебных заведениях использовались собственные новшества: в курс практики вошли самостоятельные уроки, были разработаны типовые документы отчетности по практике (отзывы, планы характеристик и др.), открывались воскресные школы, усложнялись условия организации выпускных экзаменов и др.

В профессиональном воспитании педагогические коллективы семинарий и институтов шли по пути профилактики правонарушений (система контроля со стороны наставников, создание интернатов и общих квартир) и приобщения воспитанников к культурному времяпрепровождению за счет стимулирования внеклассного чтения, организации внеурочных занятий (вечера, чтения, спектакли, концерты). Но построенная система и уклад учебных заведений не могли оградить их воспитанников от социальных процессов, что подтверждается нарастающей социальной активностью воспитанников и выпускников педагогических учебных заведений региона на протяжении исследуемого периода.

Список литературы

1. ГАТО Ф.99. Оп.1. Д. 638.
2. ГАТО. Ф. 126. Оп.2. Д.2987.
3. ГАТО. Ф.100. Оп.1. Д.143.
4. ГАТО. Ф.125. Оп.1. Д.70.
5. ГАТО. Ф.126. Оп.2. Д.1689.
6. Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы / В. В. Григорьев. — М. : Тов-во тип. А. И. Мамонтова, 1900. — 589 с.
7. ИАОО. Ф. 115. Оп.1. Д. 12.
8. ИАОО. Ф. 115. Оп.1. Д. 21.
9. ИАОО. Ф. 115. Оп.1. Д. 31.
10. ИАОО. Ф. 115. Оп.1. Д. 38.
11. ИАОО. Ф. 115. Оп.1. Д. 55.
12. ИАОО. Ф. 115. Оп.1. Д. 58.
13. ИАОО. Ф. 115. Оп.1. Д. 60.
14. ИАОО. Ф. 115. Оп.1. Д. 62.
15. ИАОО. Ф.115. Оп. 1. Д. 74.
16. ИАОО. Ф.115. Оп.1. Д.1.
17. ИАОО. Ф.94. Оп.1. Д. 9.
18. Кузьменко, И. А. Профессионально-педагогическая направленность обучения будущих учителей в дореволюционной учительской семинарии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Кузьменко. — Москва, 2001. — 23 с.
19. Медведицков, А. П. Педагогические убеждения К. В. Ельницкого и его деятельность в Омске / А. П. Медведицков. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 1996. — 66 с.
20. Отчет о краткосрочных педагогических курсах, бывших в г. Кургане Тобольской губернии с 1—28 июня 1913 года. — Тобольск. 1914. — 91 с.
21. Тобольский филиал Государственного архива Тюменской области. Ф.27. Оп.2. Д.8.

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ

В. А. Давыденко

ПРИЗНАНИЕ В ЛЮБВИ



УДК 37.01
ББК 74.00

В статье показан вклад в науку и жизненный путь ученого Л. А. Степашко, ее грани таланта.

Ключевые слова: субъектность, активность, талант.

V. A. Davydenko

DECLARATION OF LOVE

In this article the author shows that L.A.Stepashko makes an important contribution to Pedagogic learning. Her life way, sides of gifted person are shown.

Key words: subject, activity, gift

Идея человека выступает ценностным основанием
в приобретении собственного опыта
свободных творческих действий

Л. А. Степашко

Лилии Анатольевне Степашко — преподавателю высшей школы, доктору педагогических наук, профессору, действительному члену Академии социальных и педагогических наук 19 октября 2013 года исполнилось бы восемьдесят пять лет.

Есть такая притча. На дне моря жили две устрицы. Как-то раз одна

пожаловалась другой: «У меня внутри что-то очень болит, мучает меня, не дает мне ни спать, ни есть». Старый краб, услышавший этот разговор, сказал: «Ты-то совершенно здорова и беспечна, но та боль, которую испытывает твоя подруга оттого, что внутри у нее — жемчужина редкостной красоты!» Не такую ли «жемчужину редко-



Л. А. Степашко

стной красоты» носила в душе Лилия Анатольевна Степашко, талантливый ученый и учитель, блестящий лектор, замечательный человек. Безгранично увлеченная педагогикой, ее историей, она сама источник творчества и вдохновения для своих учеников и коллег в поиске ответов на непростые вопросы образования.

Родом Елена Анатольевна из деревни Федоровская, Усть-Кубинского района, Вологодской области. Окончила Московский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина в 1950 году, а через семнадцать лет — целевую аспирантуру в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР. Трудовую деятельность начинала как учитель русского языка и литературы в селе Николаевка Смидовичского района Еврейской автономной области, за-

тем работала в средней школе № 57 г. Хабаровска, в Хабаровском технологическом техникуме. С 1961-го по 2005 гг. занималась научно-педагогической деятельностью в Хабаровском государственном педагогическом институте (ныне Дальневосточный государственный гуманитарный университет) и прошла все ступени роста: от ассистента до доцента, профессора, заведующей кафедрой педагогики, проректора по научной работе.

В 1998/99 учебном году Л. А. Степашко был разработан принципиально новый для отечественной педагогики курс «Философия и история образования». В основу курса была положена авторская концепция этой еще только формирующейся учебной дисциплины. В поисках методологических «ключей», во многом общих для антропологического знания сегодняшнего дня, Лилия Анатольевна, а вслед за ней ее ученики обратились к изысканиям в области философии, герменевтики. Идеи субъектности, активности, вопросы содержания образования и другие раскрываются через рассмотрение гуманистических течений, школ, учений в зарубежной и отечественной педагогической мысли от древнейших времен до XX века включительно.

Л. А. Степашко — глубокий, мудрый, тонко чувствующий человек, необыкновенно талантливая натура. К тому же она была очень «доступным» профессором, могла выслушать в любое время суток и всему придавала толк и смысл.

Талант вдохновения — главный в числе прочих талантов Лилии

Анатольевны. Она так рисовала доверившемуся ученику перспективу его развития, показывала достижимость научной вершины, к которой он был устремлен, такие глубины научного знания перед ним распахивала настежь, что пробуждала у него азарт исследователя и веру в себя. И сорваться с такой высокой орбиты ему было почти невозможно. Чем жить тогда, если этого дела не будет? Не потому ли ее ученики не прерывают свою исследовательскую работу и, завершив кандидатскую, погружаются в докторскую, пишут и пишут монографии, учебные пособия, статьи и содержательно интересно выступают на семинарах и конференциях самого высокого уровня. «Продлить себя в своих учениках — святая, очень трудная работа ...». И Лилия Анатольевна делала ее много десятилетий. И делала убедительно и красиво.

Много нас у нашего дорогого учителя, и все мы разные, но к каждому у нее был свой подход, все ученики безгранично благодарны Лилии Анатольевне и безмерно гордятся тем, что учились у нее.

Ежемесячные семинары для аспирантов и докторантов в доме Лилии Анатольевны заканчивались обсуждениями, спорами, разговорами о жизни и чаем с пирогами, испеченными радушной хозяйкой. А перед Новым Годом у нас была хорошая традиция: каждый за столом говорил о том, чем запомнился ему прошедший год, какие главные события свершились. А подводила итоги разговора наша Лилия Анатольевна.

У Лилии Анатольевны была неподражаемая способность слушать (это наследственное — ее дедушка, народный учитель, обладал этим удивительным педагогическим даром). Она исключительно талантливо слушала собеседника, вызывая стремление искренне и полно выразить все, даже то, что самому говорящему еще не очень понятно. Но человек, выговариваясь, уже освобождался от гнета неопределенности, сам начинал искать и находить свое отношение к тому, о чем говорил. И принимал внутреннее решение, испытывая облегчение и благодарность к мудрому слушателю.

Последние годы она жила во Владивостоке, где написала свой фундаментальный труд «Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания», в котором изложила свои базовые идеи, задающие вектор деятельности ее учеников — человеко-размерность. Образование предстает как триада. «Мир образования» рассматривается в диалектическом единстве: образование в системе общественных институтов (контекст социокультурного развития человечества) и образование как педагогический процесс (контекст индивидуального развития человека). Объединяющим, синтезирующим началом соотношения двух контекстов выступает концепт «Становление человека в образовании».

Лилия Анатольевна жила в педагогике, в образовании. Она создала свою педагогическую реальность на самых высоких образцах отечествен-

ной и мировой педагогической культуры. Представила обобщение своей педагогической реальности в работах, посвященных философии образования, при этом оставаясь замечательным методистом общего и профессионального образования. Достаточно редкий феномен в высшем педагогическом образовании.

В наши дни, когда занятие наукой превратилось в рядовую профессию, Л. А. Степашко удалось остаться ученым в изначальном смысле слова: человеком не просто знающим, но и смело вторгающимся в неизведанное, добывающим новые факты, открывающим новые истины.

Очень много времени Л. А. Степашко отдавала общественной работе. Сорок лет была связана со школами, институтами совершенство-

вания учителей. Лилия Анатольевна активно популяризировала психолого-педагогические знания среди населения. Лилия Анатольевна Степашко — Заслуженный работник высшей школы РФ, награждена медалями К. Д. Ушинского, «Ветеран труда», знаком «Отличник народного просвещения».

Лилия Анатольевна — патриарх дальневосточной педагогической науки. Автор более 200 научных трудов. Под ее научным руководством и при ее консультировании защищено 7 докторских и 20 кандидатских диссертаций. Ее интересовал человек во всех измерениях: социальном, нравственном, экологическом, экзистенциальном, духовном и т. д. Ее отличала философская культура, синкретизм мышления, открытость авторской позиции.

Н. В. Семенова



**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
АСПЕКТОВ ИДЕИ
«ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОСТИ»
В НАУЧНЫХ ТРУДАХ
Л. А. СТЕПАШКО**

УДК 37.01
ББК 74.00

В статье анализируется процесс зарождения философской идеи «человекоразмерности» в трудах основателя Дальневосточной научной школы истории педагогики, доктора педагогических наук, профессора Л. А. Степашко, ее влияние на направленность исследования и оценку истории советской педагогики.

Ключевые слова: «человекоразмерность», советская педагогика, индивидуальность, социальность, образование, обучение, педагогический процесс, личность.

N. V. Semenova

**THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL
ASPECTS OF THE IDEA OF "HUMAN-SIZEDNESS"
IN L. A. STEPASHKO'S SCHOLARLY WORKS**

The article describes the development of the philosophic idea "human-sizedness" in the scientific works of doctor of the pedagogical sciences, professor L.A. Stepashko. The influence of this idea on the history of Soviet pedagogy is analyzed in the article.

Key words: the philosophic idea "human-sizedness", Soviet pedagogy sciences, individuality, sociality, education, instruction, pedagogical process, personality.

Научная деятельность известного исследователя истории отечественной педагогики советского периода Л. А. Степашко органично вписывается в социально-исторический и культурный контекст второй половины XX — начала XI века. Особое влияние на

восхождение сельской учительницы, выпускницы МГПИ им. В. И. Ленина, к вершинам науки оказал М. А. Данилов. Многолетнее общение с ним и определило формирование у Лилии Анатольевны гуманистических позиций как исследовательского credo

на всю жизнь. Каким же образом эти позиции проявлялись? Как повлияли они на оценки истории советской педагогики в целом и дидактики, в частности?

Термин «человекоразмерность», введенный в систему философского знания В. С. Степиным, впервые используется Л. А. Степашко в работе «Философия образования: онтологический аспект» и экстраполируется в методологию педагогических и историко-педагогических исследований [5]. Именно с середины 90-х годов XX века идея соответствия содержания образования, методов обучения, его организации природным началам и потенциальным возможностям обучающихся стала центральной идеей ее научных изысканий в области истории образования и педагогической мысли. Однако нельзя не отметить, что идея человекоразмерности, трактуемая в работе «Философия образования» как закон, прослеживается во многих публикациях Л. А. Степашко и более раннего периода. Сущность понятия основана на утверждении единства индивидуального и социального в личности, что является результатом ее развития в образовательном процессе. Сам образовательный процесс рассматривается как взаимодействие обучения, воспитания и развития, нацеленный на социализацию и инкультурацию человека как главной ценности, на «образовывание» человеческого в человеке.

Кандидатская диссертация Л. А. Степашко была посвящена исследованию вопросов активизации учебной деятельности школьников в советской

дидактике 1917–1931 гг. На основе проведенного исследования в 1975 году было издано учебное пособие к спецкурсу по истории советской педагогики [1]. Анализ теоретических источников (П. П. Блонский, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, М. Н. Покровский, Б. Е. Райков, И. Свадковский, С. Т. Шацкий, программы ГУСа), архивных материалов, опыта учителей позволил сделать вывод о своеобразии постановки проблемы активизации обучения в советской педагогике, которое заключается в выходе за рамки решения традиционных дидактических задач, в слиянии обучения и воспитания в «единый поток формирования активной личности», в воспитании у подрастающего поколения «действенного, творческого отношения к жизни, к ее преобразованию» на основе развития и индивидуальных, и социальных начал личности, опоры на личный опыт и интересы.

Исследуя труды советских педагогов-дидактов 60-х — 70-х годов XX века, она вновь обратила внимание на разработку «дидактики активной личности» (М. Н. Скаткин и др.), указав при этом, что сама идея активизации учащихся в процессе обучения стала источником личностно-деятельностного подхода к обучению (мотивация учения, учебные действия, самоконтроль) [2. С. 12]. Вместе с тем, Л. А. Степашко выявила, что тормозом в развитии данного подхода было «противоречие между содержанием образования и возможностями его качественного усвоения» из-за игнорирования индивидуальных особенностей и способностей учащихся

ся и недостаточного внимания психолого-педагогическому обоснованию учебных планов, программ, учебников в конце 60-х — середине 70-х годов XX века.. Это противоречие, по ее оценке, было следствием социологического подхода, свойственного официальной педагогике периода 30-х — 80-х годов [3].

Характеризуя советскую педагогику, отмечая ее зависимость от идеологического контекста, Лилия Анатольевна вычленила в ней такую особенность, как «единство стиля научно-педагогического сознания» [3. С. 16]. С ее точки зрения, эта характеристика несет в себе прямое указание на доминирование принципа «социальности» и проявляется в калькированных результатах, теоретических выводах, методических рекомендациях ученых. Этот факт подтверждается и тем, в частности, что в словарях этого периода понятия «индивидуальность» не существовало. Негативное отношение к нему проявлялось в замене его понятием «индивидуализм», которое связывалось с буржуазными ценностями и оценивалось как противоречащее классовой морали пролетариата. Это было обусловлено стремлением государства овладеть личными чувствами, сознанием людей [10]. При этом высокая оценка давалась ею деятельности передовых учителей, которые интуитивно вели поиск приемов стимулирования индивидуальных познавательных действий школьников.

Идея «человекоразмерности» проявляется и в статье «Методолого-теоретические проблемы разработки регионально-национального компо-

нента содержания общего образования» (1999 г.), где понятие «образование» раскрывается как «образование человеческого в человеке» [4. С. 5]. Уровень интеграции и культуры общества ставится в зависимость от развития в каждом члене общества его *личной* социальности и культуры. «Человекообразующая» функция образования в данной трактовке оценивается как приоритетная. Позиция Л. А. Степашко в отношении проблем регионализации образования детерминруется результатами анализа сущностных характеристик понятий «социализация» и «инкультурация». Они осмысливаются с точки зрения трактовок, принятых научным сообществом. Лилия Анатольевна применяет их для обоснования значения и особенностей разработки регионально-национального компонента содержания общего образования, представляя его как процесс освоения социальных норм, ценностей, установок, образцов поведения, свойственных непосредственной среде обитания ребенка. Это, в свою очередь, вытекает из принципов мировой классической педагогики о связи образования с жизнью, о выстраивании процесса познания социума в его самом общем виде «от близкого — к далекому», «от известного — к неизвестному». Тем самым осуществляется соединение индивидуального и социального в приобретении того, что мы осмеливаемся обозначить как «индивидуальный социальный опыт». Введение сущностных значений окружающего мира через призму восприятия их самим учеником обуславливало самоценность отношения к ученику

как субъекту процесса обучения [6]. Тем самым, необходимым условием являлось «пронизывание» познавательного процесса «личностными смыслами, оценками объекта (познания) с точки зрения его значимости «для себя». Только так в результате обучения возможен «духовный рост индивида к культурной личности» [6. С. 3]. Названный результат Л. А. Степашко связывала с активизацией эмоциональной сферы личности, состояния «переживания», ценностного отношения к предлагаемой информации. Основанием для этих утверждений стал взгляд С. Л. Рубинштейна на личность как на «республику субъектов» [6. С. 3]. Сам же процесс обучения представляется Линой Анатольевной как процесс индивидуализации [7].

Экстраполируя в педагогику научное философское понятие «человеко-размерность», в статье 2002 года «Интерактивные методы: онтологический аспект» она конкретизирует его трактовку через вычленение активности, инициативности, творчества, нравственности, духовности, социальности как необходимых оснований для культивирования процессов «развития-становления» человека. Результативность этих процессов соотносится ею с актуализацией способностей человека «быть» как в субъективном мире, так и в совместном бытии с Другими. При этом делается вывод о невозможности существования интерактивных методов вне этих бытийных процессов, происходящих как во внешнем, так и во внутреннем плане личности, что было свойственно

дидактическим поискам педагогов 20-х годов [8. С. 232].

В анализе теоретических объектов критики советской педагогикой «буржуазных» педагогических течений мы обнаруживаем неприятие официальной советской педагогикой наличия у человека «внутренней природы», обеспечивающей продуктивность его развития, создающей внутренние «ограничители» внешнему влиянию (социально-педагогических целей, планов, проектов, измерителей и т. п.) [9. С. 5–6]. Изучение как передового, так и массового опыта учителей привело к выводу о присутствии в нем гуманистических мотивов, выражающихся в поисках способов выполнения так называемого «социального заказа» и партийных политических установок через приспособление их к возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся. Это свидетельствовало о гуманистической направленности педагогического сознания учителей, их восприимчивости к идеям «человеко-размерности».

Считая, что педагогические смыслы понятия «человеко-размерность» размыты, в 2008–2010 гг. Л. А. Степашко особое внимание уделяет уточнению критериев «размерности», основываясь на аксиоме классической педагогики о воспитании как «целенаправленном развитии природных сущностных сил» человека. В качестве важнейших критериев выделяются: выстраивание образования как сферы «социокультурной практики» по «образовыванию» человеческого в человеке; ориентир на нравственную автономию личности, ее общественную

направленность, творчество, свободу и ответственность; понимание природы человека как «богатства потенциальных возможностей развития», осуществляющегося как саморазвитие в процессе «вхождения в культуру и социум»; наличие педагогических отношений «взаимопонимания, взаимодействия, взаимоуважения, взаимостимулирования, взаимопомощи» [5. С. 17].

Таким образом, позиция Л. А. Степашко как исследователя истории

советской педагогики характеризуется объективностью, последовательной реализацией гуманистического подхода. Обогащая отечественное историко-педагогическое и педагогическое знание идеями и опытом прошлого, рассматривая его через призму целостности и многогранности подрастающего человека, критическое отношение к влиянию идеологии она считала необходимым качеством педагога-исследователя [12].

Список литературы

1. Степашко, Л. А. Вопросы активизации учебной деятельности школьников в советской педагогике (1917–1931 гг.): учебное пособие к спецкурсу по истории советской педагогики / Л. А. Степашко. — Хабаровск. Изд-во ХГПИ, 1975. — 127 с.

2. Степашко, Л. А. О некоторых факторах и тенденциях совершенствования методов и организационных форм обучения (1917–1980-е годы) / Л. А. Степашко // «Единство учебной и внеучебной деятельности в целостном воспитательном процессе»: межвузовский сборник научных трудов. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1989. — С. 9–16.

3. Степашко, Л. А. О переводе принципиальных теоретических позиций в преподавании педагогических дисциплин / Л. А. Степашко // Взаимосвязь теоретической подготовки и педагогической практики учителей: вып. III. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1990. — С. 3–4.

4. Степашко, Л. А. Методолого-теоретические проблемы разработки регионально-национального компонента содержания общего образования / Л. А. Степашко // Актуальные проблемы разработки регионально-национального компонента государственных образователь-

ных стандартов: сборник трудов научно-практического семинара. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1999. — С. 4–26.

5. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологический аспект / Л. А. Степашко. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2000.

6. Степашко, Л. А. Аксиологический аспект процесса обучения / Л. А. Степашко // Управление в образовании: теория, практика, перспективы: Межвузовский сборник научных статей. — Хабаровск. Изд-во ХГПУ, 2000. — С. 3–4.

7. Степашко, Л. А. Теоретико-методологические основания историко-педагогического образования, ориентированного на развитие духовности личности учителя / Л. А. Степашко // Духовность личности: проблемы образования и воспитания (история и современность): Тезисы докладов и выступлений на XXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической мысли (3–4 декабря 2001 г.). — М., 2001. — С. 232–235.

8. Степашко, Л. А. Интерактивные методы: онтологический аспект / Л. А. Степашко // Интерактивные методы в образовании: личностноориентированные

смыслы: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ. — 2002. — С. 232–234.

9. Степашко, Л. А. «Критика буржуазных педагогических теорий» в советской педагогике 60-х гг. / Л. А. Степашко // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте: сборник научных статей. Выпуск 5. — Хабаровск, 2003. — С. 3–8.

10. Степашко, Л. А. Проблема теоретико-методологических оснований историко-педагогических исследований в научных трудах З. И. Равкина / Л. А. Степашко // Методология и методика формирования ценностного, предметно-

конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям. — М., 2003. — С. 39–43.

11. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологические, антропологические основания: учебное пособие / Л. А. Степашко. — Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. — 248 с.

12. Степашко, Л. А. Генезис педагогической мысли как объект историко-педагогического теоретического исследования / Л. А. Степашко // Материалы 3-ей сессии Дальневосточной секции Всероссийского методологического семинара «Педагогика и современные тенденции в развитии науки» 21–23 сентября 2009 г. (г. Уссурийск). — Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2010. — 24 с.

Е. В. Елисеева

УРОКИ ЖИЗНИ:
ПАМЯТИ
ЛИЛИИ АНАТОЛЬЕВНЫ СТЕПАШКО
(К 85-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)



УДК 37.01

ББК 74.00

Статья написана на основе архивных материалов и личных воспоминаний об учителе. Данный материал представляет собой осмысление истоков многогранности и универсальности Л. А. Степашко как личности и человека.

Ключевые слова: Л. А. Степашко, духовный опыт, уроки жизни.

E. V. Eliseeva

LESSONS OF LIFE: TO MEMORY OF THE TEACHER
L. A. STEPASHKO (1928–2009)
(ON THE 85TH BIRTH ANNIVERSARY)

The article is written on the basis on the archives materials and personal memories about the teacher. This material is the thoughts about her many-sided and an encyclopaedic knowledge as a personality and a famous person.

Keywords: L.A. Stepashko, lessons of life, spiritual experience.

Здесь духа мощное господство,
Здесь утонченной жизни цвет
Ф. Тютчев

Так устроен мир — уходит эпоха, уходят люди, которым было дано сохранять связь времен и поколений. Среди них и Лилия Анатольевна Степашко — первый доктор педагогических наук на Дальнем Востоке, основатель научной школы по истории педагогики. Ее можно назвать Учителем с большой буквы, поскольку она учила

очень важной науке, которую сама постигла в полной мере, основательно — *человеческому достоинству*. Это значит жить соразмерно, сообразно с требованиями правды, чести, совести, истины, любви и красоты, создавая свой внутренний мир, мир «идеальных сущностей, идеальных смыслов» (Л. А. Степашко). Для нее очень

важно было сохранить *дух человека* в чистоте, в божественной, природной первозданности. Поэтому и в своих выступлениях перед аудиторией, и в своих работах она использовала философский термин «*экология духа*». Лилия Анатольевна считала важным и необходимым каждому человеку «... *узнать свою природу, вслушаться в себя, понять себя; <...> смело определиться в жизни сообразно истинным влечениям своего духа*». Именно здесь — в неумении следовать своей природе в «несродности» (Л. А. Степашко) — видела она причину всех бед как в отдельной личности, так и в обществе в целом.

Сегодня становится понятным ее обращенность к поэзии, к текстам русской классической литературы. В частности, частое цитирование строк из поэмы любимого ею Н. А. Некрасова:

*Средь мира дольного
Для сердца вольного
Есть два пути.*

*Взвесь силу гордую,
Взвесь волю твердую,—
Каким идти?
Одна просторная
Дорога — торная,
Страстей раба,*

*По ней громадная,
К соблазну жадная
Идет толпа.*

.....
*На вид блестящая,
Там жизнь мертвящая
К добру глуха.
Другая — тесная
Дорога, честная
По ней идут*

Лишь люди сильные.

Любвеобильные,

На бой, на труд» и т. д.

Всем известно, что духовными истоками (равно как для Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого) для Н. А. Некрасова послужили евангельские строки: «*Входите тесными вратами, потому что широки врата и пространен путь, ведущие в погибель, и многие идут ими; потому что тесны врата и узок путь, ведущие в жизнь, и немногие находят их*» (Мф. 7, 13–14). Тем самым до каждого из нас она пыталась донести те вечные истины, на которых основан и держится мир. В этом заключалась мудрость *духовного опыта* Лилии Анатольевны. Причем ей было свойственно удивительное и редчайшее сочетание *мудрости земной и мудрости небесной*. Откуда берет начало эта мудрость?

Пергаменты не утоляют жажды.
Ключ мудрости не на страницах книг.
Кто к тайнам жизни рвется мыслью каждой,
В своей душе находит их родник.

И. Гёте «Фауст».

Для многих из нас Лилия Анатольевна запомнилась человеком, обладающим огромной внутренней силой воли и мощным духом, которые она в себе воспитывала, возвращала на протяжении всей жизни. Первыми ступеньками ее духовного восхождения, ее духовной «лестницы» были детство и юность. До сегодняшнего дня не многие знали, что значительную роль в становлении мировоззренческих оснований, в формировании внутреннего мира Лилии Анатольевны сыграл статус «дочери врага народа».

Анатолий Васильевич Озерков, отец Лилии Анатольевны, молодой активист, член партии ВКП (б) с 1930 года, искренне поверивший в идеалы советской республики, не побоявшись взять ответственность за целый район Вологодской области, 5 марта 1938 года был арестован. А 9 октября 1938 года приговором Военной коллегии Верховного суда СССР по ст. 58 — 7, 8, 10, 11 УК РСФСР был осужден к высшей мере наказания — расстрелу с конфискацией имущества. Приговор приведен был в исполнение в тот же день... И только в 1957 году Мария Николаевна, мама Лили Анатольевны А., получила документ, свидетельствующий о том, что Анатолий Васильевич реабилитирован в судебном порядке.

В ноябре 1938 года была арестована и Мария Николаевна Озеркова. Малолетние девочки, Лилиа и Римма, остались без присмотра. Было принято решение определить их в разные детские дома. Но сестра отца, Надежда Васильевна, оформив вовремя опеку над девочками, не позволила этому совершиться. К счастью, в январе 1939 года Марию Николаевну освободили. Вспоминая об этом времени, в своем дневнике она напишет, что все родные жили надеждой на освобождение Анатолия Васильевича... С этого момента для Марии Николаевны и ее девочек начались испытания невероятной трудности!

И, тем не менее, жизнь продолжалась. Из воспоминаний Марии Николаевны мы узнаем: *«Училась Лилиа хорошо. У нее и Риммы в учебе способности отца»*. Далее: *«Закончила Лилиа 10 классов на золотую медаль, которую ей не*

выдали. Хотя кл. руководитель Ушакова мне (М. Н.) сказала, что Лилию наградят золотой медалью. И все в школе знали об этом...». Но даже на выпускном вечере об этом никто не вспомнил. И далее Мария Николаевна пишет: *«Лилиа не захотела оставаться на вечере. Убиты мы обе такой неожиданностью...»*. Уже на второй день после выпускного вечера Лилиа уехала в Москву, где поступила в Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина. Окончив его с отличием, Лилиа Анатольевна получает предложение продолжить обучение в аспирантуре по филологии. Но «по справке с Лубянки», как «дочери врага народа», в этом ей было отказано.

Таким образом, волею судьбы 20-летняя девушка оказалась на Дальнем Востоке. Свою трудовую деятельность она начала учителем русского языка и литературы в сельской общеобразовательной школе № 2 (с. Николаевка, Смидовичского района ЕАО). Мария Николаевна, вспоминая встречи с дочерью на летних каникулах, пишет: *«На летние каникулы она (Лилиа) приезжала домой. Была бодрая. Моя дорогая девочка может жить и работать с людьми, победив свое самолюбие, обиды... Молодец она!»* Таким образом, с юных лет Лилиа Анатольевна воспитывала в себе удивительное качество человеческой души — не помнить зла и творить добро!

Надо заметить, что и учительство Лилии Анатольевны — не случайность, все в этом мире «промыслительно». Как признается в письме Михаил Николаевич Агапитов, дядя Лилии Анатольевны, из двадцати учителей

династии Агапитовых (по материнской линии) «... больше всех потрудилась Лилия. Своей настоящей, искренней любовью к детям, обладая благородными незаурядными способностями и трудолюбием и горячо желая упорядочить дело народного образования и просвещения, она достигла вершин педагогического образования и просвещения». Свой педагогический стаж династия учителей Агапитовых начинает с 1889 года. Первым учителем был дедушка Лилии Анатольевны Николай Николаевич Агапитов, выпускник Вытегорской учительской семинарии. Радужный, хлебосольный, добросовестно и с любовью выполнявший «великое и святое дело распространения света в темноте народной», он не мыслил своей жизни без регулярных занятий с церковным хором, без организованных им народных чтений, без веселых школьных праздников для всей округи. Учитель состоял регентом церковного хора, хорошо играл на скрипке, обладал красивым басом. Пел «наставник» — пела школа — пел народ. Из 68 лет жизни — 48 лет отданы им школе, детям, делу, которое и сегодня многим представляется рутинным, неперспективным и непрестижным.

Сегодня известно уже четвертое поколение педагогической династии Агапитовых, оно представлено правнучками Николая Николаевича. Марина Анатольевна Степашко (по мужу Невзорова) — кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, преподает в ДВФУ (г. Владивосток). Елена Генриховна Патронова (по мужу Тесова), внучка Марии Николаевны, дочь ее младшей

дочери Риммы Анатольевны, преподает литературу в одной из школ Бобруйска. Таким образом, более 100 лет служит делу образования династия учителей Агапитовых, корни которой «...в жизни, культуре Каргополья. Десяткам тысяч детей и юношества отданы ум и сердце. Жил и живет в педагогическом труде потомков Николая Николаевича и Марии Спиридоновны их нетленный завет — преданности учительскому делу, соединенной с любовью к детям», — напишет в своей статье, посвященной столетнему юбилею династии учителей Агапитовых, Мария Николаевна Озеркова. Она, совершенно неконфликтный человек, со своей позицией, которую имела, но не навязывала, до конца своих дней будет находиться рядом с Лилией Анатольевной и ее семьей, создавая атмосферу тепла, радости и уюта в доме. Ее главная черта — постоянное стремление помочь нуждающемуся, прийти на помощь ближнему, что составляет сущность православия и природы русской души. «В горе молчаливая, в праздник хлопотливая, мама, милая мама!», — напишут девочки, Лилия и Римма, в поздравительной открытке Марии Николаевны.

Итак, теперь становятся понятны истоки многогранности и уникальности Лилии Анатольевны Степашко как личности, как человека. Это ее зоркость сердца; мудрость мысли; сила слова; верность педагогическому делу; особая культура и интеллигентность; любовь к искусству; требовательность к себе и другому; чувство собственного достоинства; самоуважение в сочетании с уважением другого; способность к бесконечному совершенствованию и

Н. П. Юдина

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ЛИЛИИ АНАТОЛЬЕВНЫ СТЕПАШКО



УДК 37.01
ББК 74.00

В статье описываются проявления личностной и профессиональной культуры доктора педагогических наук, видного историка педагогики Л. А. Степашко (1928–2009), раскрываются смыслы слов-символов из лексикона педагога.

Ключевые слова: педагогическая культура.

N. P. Yudina

ABOUT PEDAGOGIC CULTURE L. A. STEPASHKO

In the article the the individual and professional culture of PhD Pedagogy Professor well-known historian of Pedagogy L.A.Dtepashko (1828–2009) is described, meanings of the word-symbols of teacher's lexicon are opened.

Keywords: pedagogic culture

В этой статье речь будет идти о моем учителе, докторе педагогических наук, профессоре, заслуженном работнике высшей школы, основателе школы истории педагогики на Дальнем Востоке Лилии Анатольевне Степашко (1928– 2009). В текущем году ей бы исполнилось 85 лет. Притупилась острота утраты, осталась и возрастает безмерная благодарность, восхищение нашей Еленой Анатольевной — так ее все звали «в жизни».

Анализировать педагогическое творчество Лилии Анатольевны

трудно: оно не укладывается в рамки научного подхода и, как любое живое явление, богаче сложных методологических схем — оно неотделимо от личности, а наш анализ опыта, профессиональной культуры Лилии Анатольевны как педагога и научного руководителя — от воспоминаний. Лилия Анатольевна и ее творчество очень историчны в том смысле, что обращены к истории, есть продукт истории, принадлежат истории и, самое важное, воплощают и выражают историческую связь прошлого педагогики, ее настоящего и будущего.

Л. А. Степашко, обращаясь к классике мировой и отечественной педагогики, предвосхищала появление проблем, решение которых стало сегодня важнейшими задачами педагогической науки и практики (изучение актуальной истории, сущность объекта истории педагогики, сохранение и распространение педагогических традиций и т. д.).

Целостный образ Педагога невозможен без тех выражений Мастера, которые обрели значение символов, знаков: мы их используем в своей речи, апеллируя таким образом к авторитету Учителя. Гуманитарное образование и привычка работать с текстами выработали особое отношение к слову и смысловому разнообразию речи.

Первое выражение — «культивировать» — употреблялось, когда речь шла о педагогическом влиянии (здесь и далее по тексту выделенные слова и выражения взяты из живой речи нашего учителя). Употребляя его, Елена Анатольевна приобщала нас к классике, восходила к И. Ф. Герберту, который воспитание рассматривал как «усмирение природной дикости» средствами культуры. Культивировать — значит возвращать в человеке человеческое.

Любимым ее выражением и значимой для каждого аспиранта стала фраза, означающая, что начинается новый этап работы: «Диссертация написана, будем ее причисывать». Строя свою работу с аспирантами, Елена Анатольевна опиралась на принципы гуманистической педагогики: культурный опыт, обогащенный педагогическими смыслами; взаимодействие,

через которое и в котором субъективируется присваиваемое содержание; личность педагога, преломляющего через себя это содержание.

Содержание было представлено педагогом как интегративное знание, вбравшее в себя педагогику, историю педагогики, методологию общую и частнонаучную, философию, насыщаемую личностными смыслами. По-разному выражению нашей коллеги, Елена Анатольевна старалась расшевелить «клеточки серого вещества», учила анализировать научное знание в аспекте исследуемой проблемы. Она вводила нас в историко-педагогическую науку и в историко-педагогическое сообщество, выступая посредником (в прямом и переносном смысле) между мастерами и учениками. Она приобщала нас к наследию — еще одно выражение Елены Анатольевны — «великих стариков», которых чтит и уважала всю жизнь. В ее презентации они переставали быть только авторами учебников, по которым мы учились в студенчестве, и, не утрачивая авторитета, обретали живую плоть и дух людей, проживших яркую жизнь. Так она приближала к нам М. А. Данилова, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Е. Н. Медынского, Э. И. Равкина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкую... С кем-то Елена Анатольевна была лично знакома, о других узнавала из архивов и «оживляла» в своих рассказах, и наше маленькое сообщество вливалось в общероссийскую сеть историков педагогики.

Удивительно, что выросшая в пору, когда историко-педагогические оцен-

ки подменялись идеологическими, Елена Анатольевна оставалась в поле педагогических оценок и не уподоблялась судьбе, выносящему исторический приговор. Она предостерегала нас от всякого рода радикальных суждений, настаивая на пути в науку: «Будьте деликатным историком» (призыв соблюдать принцип историзма; к осторожной реконструкции историко-педагогического явления), «смотрите на происходящее глазами историка» (обращение к истории повседневности, о которой сегодня говорят методологи истории педагогики).

Анализируя современную ситуацию, Елена Анатольевна вписывала фактологию в контекст исторических тенденций, стараясь вскрывать исторические корни настоящего. Для нее история и современность были гранями целостного бытия, связи между которыми предстоит обнаружить и объективировать историку педагогики. Отсюда становится понятным ее переосмысление прошлого с новых позиций. Могло показаться, что она «застряла» в классической педагогике, обращаясь раз за разом к К. Д. Ушинскому, Н. И. Пирогову, А. С. Макаренку... Но в привычном, практически хрестоматийном материале, известном каждому аспиранту, она вычитывала новое, открывала новые грани, применяя каждый раз новые методологические схемы. Для Елены Анатольевны не было привычного: было глубокое содержание истории, которая не утрачивает своей актуальности и ждет «деликатного» исследователя, который сможет актуализировать историю, не модерни-

зируя ее. Историк, по мысли Елены Анатольевны, должен обнаружить паритеты (еще одно слово из лексикона Е. А.) истории и современности, и это одна из его задач.

По законам дидактики, осваиваемое содержание процессуально и деятельностно. Свой стиль работы с аспирантами Елена Анатольевна выстраивала, опираясь на опыт написания диссертации под руководством М. А. Данилова: полная самостоятельность на первых этапах, авторитетное руководство во время работы над текстом, поддержка делом и словом на защите.

Каждый этап занимал свое место в процессе работы над диссертацией и имел свою эмоциональную окраску. Названия, которые вы встретите ниже, родились спонтанно и отражают скорее ощущение, чем сущность. Их определение на основе значимых признаков — дело будущего.

Первый этап — проблематизация. Начинаящему исследователю предоставлялась полная свобода в поиске исследовательской проблемы, он мог парить над материалом, изучать его, анализировать. Елена Анатольевна не ограничивала свободного поиска своего ученика, давая возможность почувствовать вкус открытия. И никто не догадывался, что отношения со своим учеником учитель строит «по Руссо»: «Пусть он (воспитанник) думает, что он свободен, и только Вы (воспитатель) знаете, что его свобода организована Вами».

По характеру отношений учителя и ученика первый этап был этапом ограниченной свободы. Он заканчивал-

ся, когда звучала знаменитая фраза о «причесывании». Начинался период осознаваемых противоречий между беспредельностью познания и ограниченностью индивидуальных возможностей, между желаемым и необходимым, между «хочу» и «надо». Шла работа над текстом диссертации, и она была не только организуемой, но и управляемой. Хорошо зная требования институционального порядка, предъявляемые к квалификационным работам, Елена Анатольевна придавала огранку «свободному парению» «земными» установками. На смену Руссо приходил Локк: рядом с нами вставал «авторитетный взрослый», который старался организовать наш опыт. И этот взрослый был очень требовательным, ставил задачи, решение которых требовало напряжения всех сил! Елена Анатольевна повторяла: «Вы должны купаться в материале!» — разбираться в нем так, как не может разобраться никто другой.

Третий этап — подготовка к защите и защита диссертации. По сути, этот этап не имел верхней хроноло-

гической границы, поскольку состояние ученичества для многих из нас не заканчивалось защитой диссертации и получением подтверждения ВАКа. Наступало время паритетного общения учителя и ученика. Елена Анатольевна повторяла: «Надо защищать такого собеседника, с которым можно разговаривать на равных (другой вариант — ... в старости)». Конечно, разговор на равных — это предвосхищение учителем желаемого будущего. Мы, может быть, не понимали, но чувствовали, что рядом с нами — Учитель, который готов нас поддерживать и защищать, который готов делиться с нами своей духовной мощью, мудростью, интеллектуальной силой, для кого мы навсегда «девочки» и «деточки».

Конечно же, мы раскрыли далеко не все грани педагогической культуры и таланта удивительного человека, с которым свела жизнь, Степашко Лилии Анатольевны. Серьезный разговор о ней, о ее вкладе в историко-педагогическую науку, надеемся, впереди, и он состоится...

Научные дискуссии

С. Г. Новиков

Дискуссии НАЧАЛА XX ВЕКА В РОССИИ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД



УДК 37.01(091)

ББК 74.005.22г(2)

В статье рассматриваются проблемы патриотического воспитания в условиях модернизации российского общества начала XX века.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, российская молодежь, интернационализм, патриотизм, космополитизм.

S. G. Novikov

DISCUSSION ON THE PATRIOTIC UPBRINGING OF THE RUSSIAN YOUTH IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY: A RETROSPECTIVE VIEW

The article deals with discussion of the problems of patriotic upbringing in the period of the modernization of the Russian society in the beginning of XX century.

Keywords: patriotic Upbringing, Russian youth, internationalism, patriotism, cosmopolitanism.

Патриотическое воспитание российской молодежи оказалось сегодня в центре общественного внимания. Актуализация интереса к данной теме объясняется, как минимум, двумя обстоятельствами. Во-первых, она

вызвана потребностью определиться со стратегией развития нашей страны, а значит, необходимостью поиска ответа на многочисленные вопросы (о культурной идентичности России, о ценностно-смысловых ориентирах

ее граждан и пр.). И, во-вторых, этот интерес возбуждается некоторыми, весьма противоречивыми заявлениями наших современников, касающимися далекого или близкого прошлого России (скажем, о роли СССР во Второй мировой войне или об отношении к сталинскому периоду отечественной истории). Над патриотизмом ныне уже не подтрунивают в отечественных СМИ, как это бывало в 90-е гг. XX в. Наоборот, в патриоты себя зачисляют люди самых разных убеждений, от крайне правых до крайне левых. Создается впечатление, что патриотизм становится разменной монетой в политической игре, когда в зависимости от ситуации, от конъюнктуры, лидеры тех или иных сил объявляют его либо позитивной, либо негативной ценностью.

Кроме того, нельзя не заметить, что между политиками и учеными нет единства в определении содержания понятия «патриотизм». Понятно, что такая ситуация недопустима, тем более для людей, связавших свою жизнь с системой воспроизводства и трансляции базовых ценностей общества — системой воспитания и образования.

Не следует думать, что споры о сущности патриотизма и патриотического воспитания являются чем-то новым для России. Еще на рубеже XIX—XX вв. в отечественном педагогическом сообществе дискутировался вопрос о соотношении национального и интернационального, о роли патриотизма в становлении личности россиянина. Одна группа педагогов и общественных деятелей явно противопоставляла патриотизм «интер-

национальным веяниям», объявлявшимися причиной крупных недостатков отечественной школы. Причем носителями этих веяний провозглашались образованные слои российского общества. К примеру, автор книги «Национальная школа» Н. Дмитриев писал, что русский интеллигент отличается «слабостью национального чувства и национального самосознания» [3. С. 4]. Указывая на пагубность данного факта для русской школы, он ссылаясь на мнение К. Д. Ушинского, приводя знаменитую фразу великого педагога о том, что «вне народности нет разумной школы». Н. Дмитриев подчеркивал, что отечественное образование «должно соответствовать сущности и характеру народного духа, т. е. должно быть национальным» [3. С. 6]. Автор книги утверждал, что российская школа в начале XX в. отстает от заветов Ушинского и «не дает правильного воспитания» [3. С. 4]. Поскольку точка зрения Дмитриева разделялась определенной частью отечественных воспитателей, остановимся на ее ключевых моментах более подробно.

Н. Дмитриев видел главный порок современного ему российского образования прежде всего в недостатке религиозного воспитания. Обвиняя интеллигенцию в том, что она стремится привить народу «чуждые его душе и враждебные русской религиозной стихии безрелигиозные настроения», Дмитриев заявлял о наличии явных попыток, реализуемых прежде всего через школу, «отнять от народа» православную веру [3. С. 16, 17]. С большой тревогой он утверждал, что «если

детям с самых малых лет прививают материалистическое мировоззрение, проповедают утилитарную нравственность, явно отрицают запросы духа в христианском понимании, враждебно относятся к церковности, умышленно выбрасывают из истории родной земли религиозные и нравственные ценности народа..., то совершенно ясно, что такое направление не может отвечать национальным задачам школы, ибо в корне противоречит характеру народного духа и духовным запросам народа» [3. С. 17].

Настоящий русский, полагал Н. Дмитриев, не может не быть православным человеком. На базе православия, считал он, как раз и закладываются качества подлинного русского патриота. В силу чего Дмитриев, подобно остальным педагогам-традиционалистам и правоконсервативным общественным деятелям, рассматривал Закон Божий в качестве основы всего дела образования и воспитания в России. Автор книги «Национальная школа» писал, что детям и подросткам во «всем школьном обучении» следовало «дать почувствовать сам дух православия, как чистейшей формы христианства» [3. С. 18]. Благодаря религиозному воспитанию, полагал Дмитриев, растущему человеку будут привиты такие качества, как «любовь, самоотвержение, смирение, кротость, всепрощение, незлобие, — черты, отличающие православие от мирской католической веры и рационалистической протестантской» [3. С. 20]. При этом педагог фиксировал только положительные «племенные свойства» русского народа, не об-

наруживая никаких отрицательных.

Н. Дмитриев не был оригинален в своем подозрительном отношении к инокультурному опыту в апологии русской жизни и русской ментальности. Аналогичным образом смотрела на мир значительная часть отечественного общества: и профессиональные педагоги, и родители их воспитанников. Однако «почвенничество» Дмитриева и его единомышленников было совсем иного свойства, нежели почвенничество многих россиян, ратовавших за придание образованию и воспитанию национального характера. Не впадая в ксенофобию, они разделяли точку зрения такого крупного педагога XIX века, как В. Я. Стоюнин. Этот ярый сторонник «национального образования» указывал на недопустимость однозначного отрицания западной педагогической культуры и на ошибочность «латинобоязни». Именно ему принадлежала блестящая фраза: «Изучать чужие школы полезно, но точно подражать вредно». Он пояснял соотечественникам: заимствовать нужно не форму, а принципы. Поэтому-то воззрения «национально ориентированного» Стоюнина были более европейскими, как отметил Л. Н. Модзалевский, чем воззрения тех его коллег, которые стремились «переносить к нам чужие формы без национального содержания» [5. С. 480]. Слепое копирование и было тем аргументом, к которому прибегал Н. Дмитриев и другие крайние традиционалисты в своей критике западных заимствований. Они предпочитали опираться на другое весьма хлесткое высказывание В. Я. Стоюнина:

«Как бы ни были хороши немецкие или швейцарские школы, но они не приготовят нам нужных деятелей в нашей, русской сфере; они прекрасны для немцев и швейцарцев, и всего хуже для русских, способных быстро обезличиваться под иноземным влиянием» [10. С. 312]. Апеллируя к данному тезису, «почвенники» начала XX столетия оставляли без внимания другую рекомендацию педагога — избирательно, с умом, но обязательно использовать западноевропейский опыт на ниве российского образования. Противоречили позиции «почвенников» и негативные стоюнинские оценки государственной школы. Все это не позволяло сторонникам ограниченной замкнутости в образовании привлечь на свою сторону авторитет данного педагога.

Впрочем, свое мнение они подкрепляли ссылками на еще больший для отечественных педагогов авторитет — на мнение К. Д. Ушинского. Отдать «почвенникам» в союзники основоположника российской педагогической науки их оппоненты, конечно, не могли. В противовес традиционалистам, видевшим в концепции национальной школы Ушинского осуждение «космополитизма», педагоги, чье сознание было открыто инокультурному опыту, обнаруживали в ней лишь призыв отказаться от непродуктивной модели образования, базировавшейся на копировании схем и образцов.

Блестящую аргументацию в пользу необходимости сочетания национальных и интернациональных элементов в культуре и образовании представил

С. И. Гессен. Он рассуждал, что в то время как «космополитизм отрицает народность ради человечества» и тем самым превращает его в «простую сумму индивидов», национализм «отрицает человечество ради народности, которой в жертву он готов принести и индивида» [2. С. 80]. На этом основании С. И. Гессен называл национализм изнанкой космополитизма и резюмировал: «Если космополит отрывает целое от частей, то сущность националиста в том, что он отрывает часть (народность) от целого (человечества)» [2. С. 84]. Педагог указывал на наличие прямой связи между национализмом и консерватизмом. Он объяснял: для националиста в его нации «все хорошо, не требует никаких изменений, все должно быть сохранено», в силу чего неизбежно «интересы государственные отождествляются с интересами узко-правительственными» [2. С. 84, 85]. С. И. Гессен постоянно возвращался к мысли об отсутствии противоречий между «народностью и человечеством»: «Если нация есть коллективное лицо, соборная индивидуальность..., то она возможна через сверхиндивидуальное, в данном случае через сверхнациональное, общечеловеческое. Только пока нация не выделена, а включена в целое человечества, есть она живое творчество, обладает она своим лицом» [2. С. 94]. Выражая свою гражданскую, нравственную и педагогическую позицию, ученый отстаивал необходимость синтеза в отечественной культуре и воспитании национальных и общечеловеческих черт. С. И. Гессен рассуждал: «Определенность задачи дается

народностью, национальной традицией как непосредственной окружающей творческой средой. Без этой включенности в традицию творчество в самом деле оказывается беспочвенным, неплодотворным, т. е. мнимым творчеством. Оно живет преданием: из него исходит и его создает». Ученый убеждал своих читателей, что это прошлое делается непреходящим, это предание становится возможным «только через работу над вечными, абсолютными ценностями, через задание, в абсолютности своей выходящее за пределы отдельных наций» [2. С. 94—95]. Чеканно звучали слова педагога: «Нация возможна лишь в человечестве и через человечество» [2. С. 96]. Обращаясь к российскому учительству, ко всей мыслящей России, С. И. Гессен заключал: «Причастным к общему я могу быть только через свободное развитие своих творческих сил в каком-нибудь национальном предании. Вне этого свободного и естественного участия в национальном предании я не могу стать причастным и общечеловеческому. Я есмь я лишь через нацию так же, как и нация есть нация лишь через раскрывающуюся в ней человечность» [2. С. 100].

Солидарную точку зрения выражал и В. В. Зеньковский: «Любовь к родной стране — великое, но не высшее чувство. Там, где любовь к родной стране стоит выше всего, даже выше любви к истине, к добру, там растут те ядовитые цветы, которыми отравлена современная Германия, в своем узком национализме стремившаяся к порабощению других народов». В. В. Зеньковский указывал на опас-

ность уклониться в воспитании молодежи в шовинизм. С тревогой ученый писал: «Национальное воспитание ограничивает кругозор ребенка границами национальности и приучает видеть в национальности не только самое дорогое, но и самое лучшее явление в мире» [4. С. 88]. С другой стороны, В. В. Зеньковский, подобно С. И. Гессену, видел и пагубность космополитизма. «Воспитание должно быть национальным, — заявлял ученый, — оно должно приобщать человека к исторической работе его страны, должно связывать его с родной страной и развивать сознание его долга перед своей родиной». Космополитизм осуждался В. В. Зеньковским как противоречащий христианскому идеалу братства народов. Этот идеал, констатировал ученый, «предполагает сохранение каждым народом его национальных свойств и особенностей и разрушает только те перегородки, которые мешают народам встать в братские отношения друг к другу» [4. С. 88]. Ученый надеялся, что в России, «которая всегда одушевлялась идеалами всечеловеческого братства», задачи воспитания духа солидарности «наймут приют и оплодотворят собой нашу жизнь» [4. С. 89].

Осознание связи истинного патриотизма с уважением к другим народам широко распространялось среди педагогов России. Так, на I-м Общеземском съезде по народному образованию (1911 г.) председатель Чистопольской земской управы А. А. Нератов в докладе призывал «внушать, укреплять и развивать в детях самую горячую любовь и пре-

данность...к своей родине, ко всему тому, что с нею связано и к той вере, в которой они родились». При этом он особо подчеркивал: «Нельзя быть космополитом (мы сказали бы интернационалистом — С. Н.), не будучи патриотом, и нельзя быть истинным христианином, не будучи преданным своей национальной вере» [8. С. 212]. Как видим, Нератов, в отличие от Зеньковского или Гессена, не различал понятий «интернационализм» и «космополитизм», вкладывая в последнее признание равноправия всех наций и их равновеликости. Но он был единомышлен с этими педагогами в главном — в осуждении национальной кичливости и проповеди глубокой любви к Отечеству. А. А. Нератов, кстати, критически отзывался о претензиях церковных школ на обладание монополией на истинно-нравственное воспитание. Всякое образовательное учреждение, полагал земский деятель, является «школой воспитания ребенка и, само собой разумеется, воспитания нравственного, так как безнравственного воспитания ни государство, ни общество допустить не могут» [8. С. 210].

Взглядов А. А. Нератова придерживался В. А. Невский, автор статей по внешкольному образованию. Он отмечал: «Космополитические идеалы никогда не были для нас менее дороги, нежели идеалы национальные» [6. С. 94]. В. А. Невский считал вредными для формирования личности патриота публикацию в отечественной прессе статей шовинистического характера, оценивая их как «призывы к национальному воспитанию, в худшем

смысле этого слова, — призывы к воспитанию национальной самовлюбленности, нетерпимости и эгоизма» [6. С. 94—95]. Категорически не соглашался он с позицией С. Смирнова, выраженной в журнале «Школа и жизнь» (№ 25 за 1915 г.). С негодованием В. А. Невский цитировал автора этой публикации, писавшего: «Я думаю и глубоко убежден, что детям и учащимся надо говорить и повторять именно о хороших, о привлекательных сторонах народной жизни». И, наоборот, с одобрением В. Невский ссылаясь на мнение Г. Вебера, сформулированное в сборнике «Вопросы преподавания истории». В этой книге автор к отрицательным качествам личности относил «чрезмерное национальное самомнение, самовлюбленность, гипертрофированный националистический эгоизм» [6. С. 94].

Педагоги, диалектически смотревшие на взаимоотношение ценностей «патриотизм» и «интернационализм», как, например, Г. Роков, полагали, что то здоровое зерно, которое содержится в понятии «национальное воспитание», квазипатриоты «стремятся посадить в такую почву, где оно неминуемо должно погибнуть» [9. С. 145]. Не отрицая наличия самой проблемы, автор отмечал необходимость выяснить те задачи, которые «должно преследовать воспитание вообще и школа в частности в интересах государственности и национальности, правильно и широко понимаемых». Г. Роков в статье «О национально-патриотическом воспитании» признавал: «Пока существуют нации и народы с их индивидуальными различиями, до

тех пор вопрос о национальном воспитании будет не фикцией, а реальным и полным значения понятием». Однако здесь же педагог справедливо указывал, что «от того, какое вложить в него содержание... будет зависеть, будет ли оно плодотворным началом, одухотворяющим здоровую воспитательную деятельность, или же, наоборот, началом болезненно ее искажающим». Г. Роков предлагал педагогам развести два понятия: «национальное воспитание» и «государственное воспитание». Первое, с его точки зрения, «есть воспитание в духе нации, в духе ее языка, ее истории, ее преданий, верований и обычаев, ее культурных задач, ее духовного творческого национального начала». Второе — «есть воспитание в духе государственных интересов, объединяющих, при нормальном положении национальностей, которые составляют государство, общие их политические, культурные и экономические интересы» [9. С. 145, 146]. Г. Роков подчеркивал, что при осуществлении правильной национальной политики противоречия между национальным и государственным воспитанием не возникнут, поскольку в таком случае «национальные интересы совпадают с интересами государственными, история и культура каждой нации впадает как бы в общее русло, в историю и культуру государства, сохраняя свои отличительные черты» [9. С. 146]. В России, стране, где одна нация является главенствующей, отмечал автор статьи, патриотические и национальные чувства суть не тождественные феномены. Поэтому, писал Г. Роков, смешение «патри-

тизма — объекта государственного воспитания и национального чувства — объекта национального воспитания...недопустимо» [9. С. 147]. Тем не менее, на взгляд педагога, относительно русского народа вполне можно было говорить о *едином* процессе государственно-национального воспитания. Г. Роков даже предложил своим коллегам принципы последнего. Во-первых, он постулировал совпадение *целей* воспитания подрастающих поколений с *целями* и развитием нации. Во-вторых, он отметил, что национальное воспитание должно «опираться на изучение всех особенностей национального духа и характера». И, в третьих, национальное воспитание, подобно индивидуальному, писал он, обязано решать две взаимосвязанные задачи: заботиться о физическом, материальном и моральном здоровье нации и, преследуя общечеловеческие культурные идеалы, развивать национальный гений, национальное творчество [9. С. 148].

Обращаясь к анализу реального процесса национального воспитания, проводившегося в государственной школе в начале XX в., Г. Роков называет его антинациональным, так как оно, по его мнению, противоречило интересам нации и принижало ее физические и моральные силы. Российские «националисты» (Роков брал последнее слово в кавычки, подчеркивая их квазипатриотизм) были, на его взгляд, озабочены исключительно интересами эгоистического национализма, чем дискредитировали идею национального воспитания [9. С. 149—150]. Предлагая посмотреть,

каких «патриотов» воспитала данная школа, Г. Роков называл их словами Д. Овсяннико-Куликовского — людьми «культурной нищеты». Привлекая себе в союзники А. П. Чехова, он писал о нарисованных великим писателем образах «хмурых, мрачных, слабых, трусливых, ничтожных людей из всяких сословий и классов» [9. С. 151].

Негативно оценивая деятельность государственной школы, Г. Роков подчеркивал, что для национальной идеи «нужны не автоматы, лишённые собственной воли, принудительно напичканные патриотической моралью, а живые, здоровые, самостоятельные, думающие и хорошо образованные» личности [9. С. 152]. Он указывал, что национальное чувство — «не тепличное растение, требующее искусственной оранжерейной обстановки». От «искусственного жара», отмечал Роков, оно только уродуется или атрофируется. Педагог с осуждением писал о циркуляре одного из высших школьных администраторов (попечителя округа), проводившем тезис о необходимости избегать сосредоточения «внимания учащихся на отрицательных литературных типах и, наоборот, возможно подробнее останавливаться на типах положительных». Тенденциозность, заключал Г. Роков, является альфой и омегой «нашей педагогической мудрости по части национального воспитания» [9. С. 153]. Педагог подчеркивал, что обычная «патриотическая» программа воспитания, заботящаяся о сокрытии от воспитанника отрицательных сторон национальной жизни и стараю-

щаяся «внушить ему любовь к родине одними дифирамбами всему родному и самобытному», не имеет ничего общего с истинным патриотизмом [9. С. 174].

Г. Роков полагал, что лозунг «народности» вообще стал пустым звуком в устах тех, кто его провозглашал. Им нет никакого дела, делился он своими мыслями с коллегами, до психического склада, материальных и духовных запросов русского народа. В их среде, так гордящейся своим «патриотизмом», продолжал педагог, господствует извращённое представление о русском народе, «граничащее нередко с полным невежеством» [9. С. 162–163]. Касаясь содержания подлинного национально-патриотического воспитания, Г. Роков отмечал, что оно должно формировать *патриота* и *гражданина*. Развивая свою мысль, педагог пояснял: «Патриот, как гражданин, обязан выполнить свой патриотически-гражданский долг, не только защищая с оружием в руках свою родину от врагов, к чему сводится патриотическая мораль наших патентованных «патриотов». Но он обязан, кроме того, неустанно и честно стремиться к *удовлетворению всех нужд народной массы* (курсив наш — С. Н.), этого главного оплота нации, чтобы тем самым стремиться к установлению ее истинного, а не кажущегося могущества» [9. С. 174]. В интересах обеспечения решения этой задачи, делал вывод Роков, «не только не следует скрывать от молодежи многочисленных изъянов русской действительности, но, наоборот, нужно все эти изъяны...откровенно и

правдиво показывать» [9. С. 175].

Резюмируя цель национально-гражданского воспитания, Г. Роков писал: «Не забывая собственных выгод и прав и собственных национально-эгоистических задач, нация, а также и ее молодые поколения вместе с тем могут научиться уважать права других наций и по достоинству *ценить общие, выше всех стоящие интересы мира, прогресса, культуры, духовного творчества и социальной справедливости* (выделено нами — С. Н.)».

В качестве квинтэссенции собственного взгляда на соотношение задач национального и интернационального, общечеловеческого воспитания Г. Роков утверждал, что «молодые поколения могут воспитать в себе живое стремление к тому, чтобы национальный вклад в это общечеловеческое достояние, в это хранилище самых святых упований человечества на лучшее будущее соответствовал величию и славе родины» [9. С. 178].

Педагоги, не противопоставлявшие патриотизм интернационализму, считали, что современные им неославянофилы, как и их старшие единомышленники середины XIX в., строили свои размышления не на реалиях, а на романтическом образе России, им же и нарисованном. Так, замечательный русский педагог В. П. Вахтеров с легкой иронией писал: «...Есть на Руси целая школа, которая учит, что простой "русский народ", не заражённый европейскими влияниями, представляет совершенство, что в основе всех его духовных и нравственных качеств лежит глубокая религиозность,

внедренная в него православием...

В числе сторонников этих взглядов много людей, пользующихся большой известностью, — талантливых, искренних, убежденных. Тем не менее, это воззрение легче сформулировать, чем доказать» [1. С. 311].

Педагоги, видевшие взаимообусловленность истинного патриотизма и интернационализма, настаивали, что «почвенники» начала XX в. оказались лишены той широты и глубины мысли, которая была присуща их предтечам. Автор статьи в «Педагогическом листке», приуроченной к 50-летию со дня смерти А. С. Хомякова, писал, что национализм «отца славянофильства» был «высшего порядка». Как и Достоевский, говорилось далее, «он ставил целью для себя...не превозносить черты русской народности, унижая таковые в народностях других, не петь хвалы России в духе так называемого «квасного патриотизма», но выяснять труднейшие задачи и цели, какие лежат на пути народной жизни по особенностям духовной структуры народа и его жизненных судеб» [7. С. 474].

Педагоги, бывшие противниками национальной кичливости, решительно не желали «отдавать» в качестве знамени консервативно и националистически настроенной части педагогического сообщества такую авторитетную и знаковую фигуру, как К. Д. Ушинский. Не случайно А. Лебедев в статье 1910 года «Педагог русских педагогов — К. Д. Ушинский» взывал к имени основоположника отечественной педагогической науки, когда писал резко кри-

тические строки о положении дел в области обучения и воспитания подрастающих поколений. Слова К. Д. Ушинского «Света, побольше света», произнесенные великим ученым за четыре часа до смерти, Лебедев сделал нервом собственной статьи. Оценивая позицию государственных структур в деле образования народа в начале XX в. как отход от заветов Ушинского, он заявлял: «Могилой веет от нашей школы, которая должна быть источником жизни и света. Тяжелый гнет бумажного дракона больно чувствуется повсюду... Сушит живую мысль, охлаждает пыл, сковывает волю» [7. С. 579]. По сути, автор выражал мысль, разделявшуюся его единомышленниками: России нужна не консервация сложившихся «национальных» форм

и методов воспитания, а интенсивный поиск нового.

Думается, в споре консерваторов-националистов и их оппонентов истина была на стороне последних. Выразим убежденность, что напрасным было и обращение консерваторов к авторитету основателя российской педагогической науки К. Д. Ушинского. Ему отнюдь не были присущи апология сложившейся системы образования, боязнь инновационных подходов. В его работах мы нигде не найдем чванливой гордости ура-патриота, но обнаружим немало размышлений о двойственности русской души, русского национального характера [См. подр.: 11. С. 77–82]. Хочется надеяться, что именно эти мысли великого педагога станут созвучны чаяниям российского педагогического сообщества начала III тысячелетия.

Список литературы

1. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. — М. : Педагогика, 1987. — 400 с.
2. Гессен, С. И. Избранные сочинения / С. И. Гессен. — М. : Российская политическая энциклопедия (РОСПЭП), 1998. — 814 с.
3. Дмитриев, Н. Национальная школа / Н. Дмитриев. — СПб., 1913. — 185 с.
4. Зеньковский, В. В. Педагогические сочинения / В. В. Зеньковский. — Саранск: Крас. Окт., 2003. — 808 с.
5. Модзалевский, А. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / А. Н. Модзалевский. Ч. II. — СПб, 1899. — 605 с.
6. Невский, В. А. Сборник статей по внешкольному образованию / В. А. Невский. — Пг.: Задруга, 1917. — 168 с.
7. Педагогический листок: журнал для воспитателей и начальных учителей. — М., 1910. — 195 с.
8. Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 года: Доклады. — Т. 2. — М. : Типография Вильде, 1912. — 802 с.
9. Роков, Г. Воспитатели, школа и молодое поколение: Педагогические очерки / Г. Роков. — М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1910. — 193 с.
10. Стоюнин, В. Я. Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. — СПб., 1892. — II, 567. — 36 с.
11. Шеховская, Н. Л. К. Д. Ушинский и Н. А. Бердяев: духовность как нравственная основа личности / Н. Л. Шеховская // Педагогика. — 2002. — № 5. — С. 77–82.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Н. В. Мамина



ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ МЕТОДОВ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО УЧИТЕЛЯ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА ПОД ВЛИЯНИЕМ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ АМЕРИКАНСКОГО ПРОГРЕССИВИЗМА

УДК 371.3

ББК 74.03

Статья посвящена анализу изменений, произошедших в организационных формах и методах подготовки учителя в России под влиянием идей педагогики американского прогрессивизма.

Ключевые слова: подготовка учителя, педагогика американского прогрессивизма, метод, организационная форма, активные методы обучения, исследовательский метод, метод проектов, обучение посредством делания.

N. V. Maminova

INNOVATIVE APPROACHES TO THE SELECTION OF METHODS AND ORGANIZATIONAL FORMS IN TEACHER TRAINING IN RUSSIA IN THE FIRST THIRD OF XX CENTURY UNDER THE INFLUENCE OF PEDAGOGY OF THE AMERICAN PROGRESSIVISM

This article analyzes the changes in the organizational forms and methods of teacher training in Russia under the influence of pedagogy of American progressivism.

Keywords: teacher training, pedagogy of American progressivism, method, organizational form, active methods of teaching, research method, project method, learning by doing.

В конце XIX — начале XX вв. педагогика американского прогрессивизма занимала лидирующие позиции в мировой педагогической теории и образовательной практике. Педагогам Северо-Американских Соединенных Штатов (САСШ) удалось создать новое направление в педагогике, успешно решавшее образовательные задачи общества, оказавшегося в новых экономических, социальных и политических условиях. «Гораздо менее задавлена личность в английской и американской школах. Там создан новый тип школы со свободной незадавленной личностью. Школа, поставившая своей задачей свободное образование, т. е. развитие способностей индивидуума во имя его самого, даст и лучших граждан страны. Именно этой идеей должно проникнуться государство в своих заботах о школе», — писал Г. А. Фальборн [23. С. 16]. О том, какое значение придавалось сочинениям лидерам прогрессивизма в Советской России, говорит тот факт, что издание работ Дж. Дьюи ставилось на первый план в один из самых сложных периодов становления советской власти.

У русских педагогов вызывала восхищение новая концепция подготовки учителя в САСШ. Ее методы начали применяться в подготовке российских учителей в конце XIX — начале XX века. Во-первых, это такие активные методы, как исследовательский метод, метод проектов, замена пассивной лекции на лекцию-обсуждение, «обучение посредством делания». Во-вторых, это увеличение психологической подготовки учителей, особенно в области

педагогической психологии, усиление связи теории обучения с практикой, а также связи обучения с жизнью и производительным трудом.

С конца XIX века в отечественном педагогическом образовании стал, хотя и фрагментарно, использоваться исследовательский метод, разработанный Дж. Дьюи. Его активно использовали на Бестужевских курсах. На физико-математическом факультете слушательницы вели исследовательские работы в лабораториях, а на историко-филологическом факультете учились приемам научного исследования в форме рефератов [24. С. 82, 88]. В Педагогической Академии в Петербурге чтение лекций сопровождалось проведением лабораторных исследований [21. С. 41]. По данным Е. А. Слепенковой, изучающей развитие педагогического образования в XX веке, исследовательской деятельности будущего учителя уделялось внимание и в других ведущих учебных заведениях страны. Так, например, в педагогическом институте им. П. Г. Шелапутина, который был открыт в 1911 г. в Москве, под влиянием экспериментальной педагогики были введены индивидуальные исследовательские задания для студентов, после выполнения которых студенты представляли «отчет об экспериментальном исследовании». Подтверждением интереса преподавателей института к зарубежной педагогике может служить приведенный автором факт, что институт выписывал около 20 зарубежных изданий [19. С. 53]. Кроме того, в Казанской духовной семинарии и в Нижегородском учительском

институте студенты ежегодно готовили курсовые работы. В Казанском университете существовала реферативная форма практических занятий, в Психоневрологическом институте академика В. М. Бехтерева наряду с медицинскими и физиологическими исследованиями проводились исследования по педагогической психологии и дефектологии. На Московских высших женских курсах Герье проводилась работа в лабораториях по естественным дисциплинам, слушатели писали рефераты и выпускные квалификационные работы [19. С. 113–121]. Использование исследовательского метода было рекомендовано в объяснительных записках ко многим программам 1915 г. [10. С. 18].

Однако в большинстве случаев исследовательская подготовка отсутствовала. Рефераты, которые готовили слушатели, сводились к пересказу статей в присутствии всех курсистов, а в сочинениях излагались плоды своего опыта и своих размышлений. По окончании курсов обучаемые излагали преподавателю все, что выучили на курсах в специально отведенные часы [7. С. 9].

В начале XX века повсеместно стали открываться педагогические общества, регулярно проходить съезды. В связи с постановлением I всероссийского съезда по вопросам народного образования о введении в каждой школе принципа активности, трудового принципа, систематических экскурсий, о развитии инициативности, самостоятельности и творчества детей, необходимо было привести в соответствие с этим и методы подго-

товки учителей [18. С. 15–18].

Практически повсеместно на педагогических курсах были введены экскурсии. Так, например, экскурсии были включены в содержание постоянных земских учительских курсов, проект которых был опубликован в феврале 1914 г. в журнале «Учитель и школа» [8. С. 29].

В послереволюционный период методы прогрессивистского образования САСШ получили большее распространение в подготовке учителя в России. Однако само понятие «метод» в отечественной науке еще не было точно определено. Исследователь Р. Б. Вендровская в своей монографии отмечает, что в 1920-х гг. в педагогических работах содержалось более тринадцати различных определений метода обучения. Еще не было единого толкования таких важнейших дидактических категорий, как принцип, метод, организационная форма обучения и т. д. [4. С. 12].

Необходимо отметить, что методы в системе подготовки учителей перестраивались в соответствии с методами школьной работы. «Когда недостаточно приникнут пользой методов преподавательский состав учебных заведений, происходит неизбежное извращение и искажение этих методов», — отмечала исследователь Е. Янжул [27. С. 109].

Организационные формы подготовки учителей преследовали связь науки с жизнью, были ориентированы на практику и на приобретение опыта экспериментальным путем. Таким образом, пассивные методы подготовки учителей заменялись активными, ко-

которые опирались на положения прогрессивного образования САСШ.

Исследовательский метод получил более широкое распространение в педагогических учебных заведениях России в 1920-х гг. Например, на Первой опытной станции, организованной С. Т. Шацким в 1919 году, учителя объединялись вокруг определенной педагогической концепции (педагогического течения — по его терминологии), которой они руководствовались, активно использовали, давая, таким образом, новый материал для ее дальнейшего развития или опровержения. Суть этого состояла в том, что педагоги решали поставленные задачи, исходя из своих наблюдений. С. Т. Шацкий так объяснял этот процесс: «Первоначальное накопление педагогического опыта; теоретические знания, построенные на наблюдениях, фактах, явлениях; постановка новых задач для практических работ; новая теоретическая обработка полученного материала; завершающий известный период синтетический курс» [25. С. 69].

С. Т. Шацкий отмечал, что по мере накопления учителем опыта, неизбежно возникают проблемы, для решения которых требуются новые теоретические знания. Эти знания учитель получал, осмысливая собственный опыт, опыт своих коллег, а также из теоретических дисциплин. Это помогло ему найти решение проблемы, которое затем проверялось на практике. Если проблема решена верно, то на следующем этапе исследования ставилась более сложная задача. Таким образом, подготовка

учителя включала все этапы исследовательской деятельности: постановку проблемы, выдвижение гипотезы, ее проверку, выводы и практические рекомендации.

С 1924 года во всех вузах страны, в том числе и педагогических, были введены обязательные дипломные работы. Исследователь К. И. Васильев утверждал, что испытания выпускников должны включать защиту «дипломной работы, проекта и коллоквиум по основным научным и практическим вопросам специальности квалифицируемого» [3. С. 148].

Главпрофбюро стремилось связать тематику исследовательских работ с реальными потребностями практической жизни, побудить будущих педагогов изучать практику работы школ региона. Э. К. Ковалева в своем исследовании пишет о том, что в 1925 году Наркомпрос поручил студентам педагогического факультета Белорусского государственного университета исследовательское задание: составить на основе имеющихся отчетов школ сведения о материальной базе школ, учительских кадрах, охвате детей обучением и т. д. В ряде случаев студенты не только представили нужные статистические данные, но и написали интересные в культурно-просветительском отношении характеристики районов [9. С. 17]. В ведущих московских вузах в 1920-е годы уже сложились некоторые организационные формы учебной научно-исследовательской деятельности студентов, которые позднее стали применяться по всей стране. Ученый Ю. Р. Гильманов, исследовавший постановку НИРСв

педагогических учебных заведениях в постреволюционный период, выделяет такие формы ее организации, как исследовательские семинарии, малые и большие практикумы, направленные на овладение методикой экспериментальной работы, специальные исследовательские экскурсии и др. [5. С. 9—11]. Стоит отметить, что в 1920-е годы в системе послевузовского образования подготовка специалистов уже осуществлялась в индивидуальном порядке и при помощи исследовательского метода [6. С. 16—17].

Введение исследовательского компонента в подготовку учителя натолкнулось на массу препятствий. Например, низкий уровень подготовки абитуриентов не всегда позволял им освоить даже азы своего предмета, методики его преподавания и педагогики, не говоря уже о формировании у них исследовательских навыков. Во-вторых, определенную роль сыграли консервативные традиции отечественного педагогического образования. Таким образом, исследовательский компонент в содержании педагогического образования не нашел желаемого воплощения, сама система продолжала оставаться в этом плане репродуктивной.

В педагогическом образовании САСШ лекция как форма обучения была подвергнута резкой критике, и на первое место вышли более свободные формы обсуждения. То же происходило и в отечественном педагогическом образовании. В тезисах к вопросу о методах подготовки преподавателей для трудовой социалистической школы говорилось, что методы подго-

товки будущих учителей необходимо заново перестроить. Основой метода подготовки должна явиться усиленная активность студентов, сближение с жизнью. Лекционный способ преподавания следует свести до минимума. Лекция допустима лишь как введение в дисциплину. В некоторых новых вузах нашей страны отказались от лекций и заменили их семинарскими и лабораторными занятиями [3. С. 83].

На Первой опытной станции по народному образованию С. Т. Шацкого принцип связи обучения с жизнью осуществлялся в превращении школы в социально-педагогический центр, в функции которого входило научно-объективное изучение среды и ее влияния на школьников. Учитель должен был знать среду, в которой растет ребенок, и то, как она преломляется в его сознании в зависимости от возраста и индивидуальности. Следовательно, требовались новые гибкие программы и методы работы, новые подходы к организации педагогического процесса.

Отличительной чертой Академии социального воспитания также была теснейшая связь научной подготовки с практической работой. Начиная с 1-го курса, студенты знакомились с заводами, фабриками, музеями, со всеми достопримечательностями Москвы и Подмосковья, загородных мест. Почти одновременно начиналась практика в различных областях трудовой жизни: студенты непосредственно работали у заводских станков, в лабораториях, изучали различные виды сельскохозяйственного труда [1. С. 367].

В отчете о подготовке учителей Владимирского практического института народного образования, который начал функционировать с августа 1919 года, говорилось, что «методы преподавания преследуют задачу сближения науки с жизнью. В дисциплинах естественно-исторических и физико-математических преобладает, конечно, метод лабораторный» [12]. Все это явно «перекликается» с идеями «школы активности» САСШ.

Принцип сближения науки с жизнью представлялся в следующем виде. Для изучения проблем новой педагогики, социалистических наук, литературы и искусства отбирались настолько полные семинарские библиотеки, читальни, кабинеты и музеи, чтобы студенты могли найти в них все необходимые пособия для коллективных (семинарских) и индивидуальных работ.

Были обязательны экскурсии в образцовые школы и просветительские учреждения, отделы Народного образования, в ВДНХ, Совдеп, в Профессиональные Союзы, в народные суды, в кооперации, в галереи и т. д. В учебном плане Владимирского практического института народного образования от 1923 года указывалось, что «практические занятия по клубному, музейному, библиотечному делу будут происходить в вечерние часы и праздничные дни во время открытия соответствующих учреждений, слушатели будут работать под руководством заведующих указанными учреждениями» [13].

«Тезисы к вопросу о методах подготовки преподавателей для трудовой

социалистической школы» показывали, что изучение общественно-экономических наук не ограничивалось работой в лабораториях, кабинетах и музеях. Работы на фабрике и заводе, в мастерской, в поле, саду и огороде, на ферме и т. д. были поставлены в организационную связь с научными знаниями. Методы физического воспитания сводились к здоровому физическому труду, спорту, пластике и ритмике. Технические знания приобретались отнюдь не теоретически, а только в непосредственной работе студента на фабрике, в мастерской и т. д. [20]. Принцип «обучения посредством делания» пронизывал организацию учебной работы.

Практические занятия на 3-летних педагогических курсах для подготовки учителей школ 1 ступени на первом отделении были посвящены занятиям в мастерских, сельскому хозяйству, естественно-научным наблюдениям, школьному рисованию, лепке, пению, художественному чтению. На втором отделении студенты работали в мастерских, обучались сельскому хозяйству, проводили естественные наблюдения, занимались пением, художественным чтением. Организация трудовых процессов в мастерских и на земле при курсах являлась обязательной. Трудовые процессы были поставлены таким образом, чтобы с их помощью можно было наглядно установить живую связь науки с природой. На летний триместр, помимо занятий сельским хозяйством, работы в мастерских, усиленных занятий естествознанием, экскурсий, назначались краткие курсы детских игр, детской

литературы, коллекционирования, истории искусства, ознакомление с местным бытом, с работой советских учреждений [16].

В план индустриально-педагогической студии Высших научно-педагогических курсов в Москве входило практическое ознакомление с основными моментами производства путем работы в учебных мастерских московских техникумов соответствующей специальности, посещение заводов и фабрик тяжелой индустрии, экскурсии на фабрики и заводы, на выставки и др. [12]. По архивным данным, в 1924—1925 учебном году при Владимирском педагогическом техникуме имелись сад, огород, луг, поле для использования их с научно-показательной целью, а также столярная и слесарная мастерские [11]. Т. е. в педагогических учебных заведениях связь обучения с производством и сельским хозяйством присутствовала.

В докладе С. Т. Шацкого об организации коллективных курсов педагогической работы говорилось, что «курсанты путем активной самостоятельной работы должны прорабатывать основы трудовой школы. Так как в трудовой школе фундаментом образования и воспитания является физический труд, то для курсантов должен быть организован физический труд, который в результате личных самостоятельных усилий работающих дает им разносторонний образовательный материал для умственной переработки» [14. Л. 2].

Практическая работа курсантов сопровождалась беседами, семинарами, докладами, лекциями, на которых

прорабатывалась образовательная сторона физического труда. Также прорабатывались и другие основные элементы трудового воспитания — искусство и игра. Таким образом, практическая работа была тесно связана с теоретическим освещением вопросов в области искусства и игры. Наряду с практическими занятиями, организовывались систематические посещения курсантами основных детских учреждений (детских садов, очагов, школ, клубов, приютов, площадок, колоний) с целью ознакомления с разнообразными условиями педагогической работы. Разбору этих посещений и наблюдению посвящались специальные педагогические семинары. Определенное место в курсантской работе занимало систематическое изучение педагогической выставки (работ детей). На курсах была организована активная совместная работа руководителей и курсантов, которые собирались не для чтения определенного цикла лекций, а для организации совместной педагогической работы, в основе которой лежал дух исследования.

На летних педагогических курсах ручной труд предполагал вырезание, сгибание, картонаж, столярные и слесарные работы по дереву [14. Л. 51].

Во Владимирском практическом институте народного образования трудовые процессы выражались в работе в столярно-токарных мастерских, на небольшой ферме, в саду и огороде, а также в работе по самообслуживанию в общежитии института. Организация огородного участка при ПИНО включала в себя поле, огород, питом-

ники, декоративный сад, ягодники, плантации, искусственный луг [12].

В учебном плане Ярославского педагогического института на 1918—1919 учебный год говорилось, что «в открывающихся также с настоящего учебного года мастерских предполагено использовать ручной труд учащихся с целью научения их некоторым необходимым практическим знаниям и как средство для приобретения техники преподавания. В системе преподавания в институте предполагается использовать насколько возможно в широком масштабе экскурсии». В институте предлагалось открыть ряд лабораторий по отдельным кабинетам для практической работы слушателей [22].

В отечественном педагогическом образовании, как и в американском, стало придаваться большое значение эстетическому и культурному образованию. Например, во Владимирском практическом институте народного образования эстетическое развитие, одновременно с изучением музеев и галерей, с посещением выставок, театров и концертов, совершалось путем непосредственного вовлечения студентов в творческие процессы. Эта работа происходила в специальных художественных студиях [11].

В Академии социального воспитания также придавалось большое значение эстетическому образованию студентов. Были организованы студии изобразительного искусства, музыки и художественной речи. Здесь основным было знакомство с картинами, слушание музыки, чтение поэтических произведений с анализом и в контекс-

те основных течений в данном искусстве. «По-моему, — писал Блонский, — школа без техники — архаизм, а не современная школа. Но, если школа без техники — вовсе не школа, школа без искусства — уродливая школа» [2. С. 161].

При создании педагогических курсов на Первой опытной станции С. Т. Шацкий подчеркивал, что главной задачей в образовании учителя должно быть «Поднятие общего уровня культурности учителей путем совместной их жизни в атмосфере культурных интересов» [26. С. 45].

Американская идея организации летних педагогических курсов получила распространение в конце XIX века в виде повсеместной их организации. Разные по срокам и направлениям, они вносили существенную помощь в дело повышения квалификации учителей. Одним из первых организовал летние курсы при своей опытной станции С. Т. Шацкий.

Комплексные педагогические центры САСШ в виде университетов, которые курировали повышение квалификации учителей в провинции, помогали в организации педагогических курсов, были предметом восхищения у отечественных педагогов. В России комплексные педагогические центры начали создаваться в 1920-е годы. Именно они положили начало созданию системы непрерывного, университетского педагогического образования.

Первым такого рода педагогическим вузом была Академия коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской (1923—1935).

На основе высших женских курсов Герье в 1918 г. был создан второй Московский государственный университет, при котором в 1921 г. открыли педагогический факультет с отделениями: дошкольное, школы I ступени, педагогика, литературоведение, лингвистика. Впоследствии университет стал комплексным педагогическим центром, объединившим некоторые учебные заведения и курсы педагогического профиля. В 1930 г. он был реорганизован в Московский педагогический институт.

Примером также может служить Педагогическая Академия в Петербурге, которая имела тесную связь с провинцией, где оказывалась помощь педагогам в организации летних учительских курсов.

В Петрограде в 1918 г. по инициативе М. Горького и участия А. В. Луначарского был создан Государственный педагогический институт имени А. И. Герцена (имя Герцена присвоено в 1920 г.) с тремя факультетами: гуманитарным (словесное и историческое отделения), физико-математическим и факультетом естествознания. В 1920-е годы вуз объединил различные педагогические учебные заведения, основанные в Ленинграде в первые годы советской власти.

Изменение организационных форм и методов в подготовке учителя повлекло за собой и изменение его роли в учебно-воспитательном процессе.

Содержание профессионально-педагогической позиции учителя, адекватной педагогике герbartианства, включало контроль поведения учащихся на уроке, требование к ним запоминать и воспроизводить учебный материал без какого-либо осмысления и задания внезапных вопросов, не побуждающих к дискуссии. В связи с применением активных методов учитель начинал выступать в качестве консультанта и организатора деятельности учащихся, одним из его важнейших качеств стала способность к эффективному взаимодействию с детьми, основанном на идеях коллективизма и детского самоуправления.

Таким образом, некоторые методы и организационные формы педагогики прогрессивизма использовались в отечественном педагогическом образовании и способствовали его совершенствованию. Использование таких активных методов обучения, как метод проектов, «обучение посредством делания», исследовательский метод, замена пассивной лекции лекцией-обсуждением, сблизило обучение будущих учителей с жизнью, обогатило их знания в культурном, эстетическом и техническом плане, способствовало их раскрепощению и более успешной самореализации в процессе профессиональной деятельности. Создание комплексных педагогических центров способствовало созданию и развитию системы непрерывного высшего педагогического образования в России.

Список литературы

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. — М., 1961. — С. 367.
2. Блонский, П. П. Мои воспоминания / П. П. Блонский. — М., 1971. — С. 161.
3. Васильев, К. И. Очерки по истории высшего педагогического образования в РСФСР (1918—1932 годы) / К. И. Васильев. — Воронеж: Центрально-черноземное книжное издательство, 1966. — 294 с.
4. Вендровская, Р. Б. Очерки истории советской дидактики / Р. Б. Вендровская. — М.: Педагогика, 1982. — 128 с.
5. Гершунский, Б. С. Россия — США: навстречу друг другу / Б. С. Гершунский // Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 88—94.
6. Долговицкая, Т. А. Становление системы исследовательской подготовки учителя в вузах России (с начала XX в.) / Т. А. Долговицкая // Педагогическое образование и наука. — 2007. — № 2. — С. 16—17.
7. Ельницкий, К. Краткосрочные педагогические курсы для учащихся в начальных школах / К. Ельницкий // Бесплатное приложение к журналу «Народное Образование», май-июнь 1909. — С.-Пб., 1909. — 16 с.
8. Закс, Б. О постоянных земских учительских курсах / Б. Закс // Учитель и школа. — 1914. — № 4. — С. 29.
9. Ковалева, Э. К. Становление и развитие научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях Белорусской ССР (1917—1980 годы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э. К. Ковалева. — Минск, 1984. — 320 с.
10. Машечкова, И. Г. Проблема исследовательского подхода в обучении в русской дидактике конца XIX — начала XX вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Г. Машечкова. — М., 1995. — 18 с.
11. Отчет о работе Владимирского педагогического техникума за 1925—1925 учебный год // Отд. арх. документов ГАВО. Ф. 1065. Оп. 3. Ед. хр. 18. Л. 3.
12. Отчет о подготовке учителей Владимирского практического института народного образования // Отд. арх. документов Ф.1062. Оп 1. Ед. хр. 6.
13. План Владимирского практического института народного образования от 1923 года // Отд. арх. документов ГАВО. Ф. 1062. Оп 1. Ед. хр. 52.
14. План и тезисы доклада С. Т. Шацкого «Коллективные курсы педагогической работы с 1 января 1918 г. по 1 мая 1919» // Отд. арх. документов ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 10. Д. 123. Л. 2.
15. План индустриально-педагогической студии Высших научно-педагогических курсов в Москве // Отд. арх. документов ГАВО. Ф.1062. Оп 1. Ед. хр. 6.
16. Положение о 3-летних педагогических курсах для подготовки учителей школ 1 ступени // Отд. арх. документов ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 2. Д. 603 Л. 2.
17. Примерная программа летних учительских курсов // Отд. арх. документов ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 10. Д. 123. Л. 1, 2, 31, 51.
18. Резолюции I Всероссийского съезда по вопросам народного образования // Учитель и школа. — 1914. — № 1. — С. 15—18.
19. Слепенкова, Е. А. Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке: Монография / Е. А. Слепенкова. — Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2008. 248 с. ISBN 978-5-85219-137-3.
20. Тезисы к вопросу о методах подготовки преподавателей для трудовой социалистической школы // Отд. арх. документов ГАРФ. Ф. 2308. Оп. 10. Д. 43. Л. 81.

21. Труды С.-Петербургской Педагогической Академии. Выпуск I. Начало дела. Возникновение педагогической Академии, общие основы ее организации и первые работы слушателей. — С.-Петербург, 1910. — 261 с.

22. Учебный план Ярославского Педагогического Института на 1918—1919 учебный год от 21 сентября 1918 г. // Отд. арх. документов 302ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 10. Д. 10. Л. 31.

23. Фальборн, Г. А. Всеобщее образование в России / Г. А. Фальборн — М., 1908. — 212 с.

24. Федосова, Э. П. Бестужевские курсы — первый женский университет

в России (1878—1918); под ред. Э. Д. Днепров / Э. П. Федосова. — М. : Педагогика, 1980. — 144 с.

25. Шацкий, С. Т. Избр. пед. соч.: В 4 т. Т. 2 / С. Т. Шацкий. — М., 1964. — С. 69.

26. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения. Т. 2 / С. Т. Шацкий — М. : Просвещение, 1989. — 432 с.

27. Янжул, Е. Н. Практика метода проектов в американских школах. Со статьей Н. В. Чехова «Значение метода проектов для русской школы» / Е. Н. Янжул. — Л. : Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925. — 112 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



Д. С. Новиков

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЗДРАВОТВОРЧЕСТВА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКЦИЯ

УДК 37.01(091)

ББК 74.200.55

В статье рассматривается развитие теории и практики здравотворчества в условиях традиционной и инновационной цивилизаций. Основной акцент сделан на отечественных педагогических исследованиях, порожденных необходимостью формирования субъекта постиндустриальной модернизации России.

Ключевые слова: здравотворческая культура и здравотворческая деятельность, калокагатия, традиционная цивилизация, инновационная цивилизация, валеология.

D. S. Novikov

THEORY AND PRACTICE OF HEALTH-CREATIVE ACTIVITY: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTION

The article deals with the theory and practice of health-creative activity in traditional and innovative civilizations. The main focus is on domestic educational research generated by the necessity of forming the subject of the post-industrial modernization of Russia.

Key words: Health-creative culture, health-creative activity, kalokagathia, traditional civilization, Innovative civilization, valeology.

На рубеже II и III тысячелетий российское образовательное сообщество оказалось перед необходимостью решать серьезную задачу, порожденную завершением в России позднеиндустриальной модернизации и выходом ее на постиндустриальную траекторию развития. Эта задача заключается в формировании *субъекта* социокультурной и технологической трансформации — личности, обладающей строго определенной системой качеств. От решения данной задачи зависят как темпы постиндустриального преобразования страны, так и ее перспективы в развернувшемся на планете соревновании великих держав.

Этот субъект должен отказаться от одной из самых стойких иллюзий традиционной педагогики — иллюзии исключительно интеллектуального способа обретения жизненного успеха, иллюзии того, что кратчайший путь к достижению цели — «хорошая учеба» [1. С. 153].

На наш взгляд, важнейшей характеристикой субъекта модернизации должно стать обладание им *здоровотворческой культурой*, основанной на соответствующей теории и реализующейся в жизненных практиках. Ведь психосоматическое и духовно-нравственное здоровье индивида, его ориентация на наращивание своего биологического потенциала являются не только природным базисом социальной активности человека, физическим гарантом возможности настойчиво заниматься самообразованием и саморазвитием, но и условием приобретения им склонности к здоровым формам жизнедеятельности, *возвышающим* личность.

Нельзя не признать, что в педагогической науке уже давно присутствует острый интерес к проблеме здравотворческого образования подрастающих поколений. Внимание к ней со стороны педагогов-теоретиков и практиков резко повысилось на рубеже XX—XXI вв., когда появились разнообразные исследования, посвященные различным аспектам формирования здорового образа жизни различных категорий населения.

Однако мы допустили бы ошибку, предположив, что идея здравотворчества и здравотворческого образования возникла лишь сегодня в связи с необходимостью отыскания все новых ресурсов для рывка того или иного социума в постиндустриализм. Истоки указанной идеи восходят к ранним страницам истории *традиционных цивилизаций*, начиная с социокультурных структур Востока III—I тыс. до н.э.: Древней Месопотамии и Древнего Египта, Древней Индии и Древнего Китая. Носители культуры этих древнейших цивилизационных очагов не просто накопили апробированный опыт гигиены, передававшийся из поколения в поколение, но и определенные практики здравотворческой деятельности.

И хотя у нас нет информации о подготовке в этих обществах каких бы то ни было специальных текстов, концентрировавших здравотворческую образовательную информацию, необходимую для ее усвоения растущим человеком, можно твердо утверждать о существовании там ясного понимания *ценности здоровья*. Письменные источники свидетельствуют о том, что в

странах Благодатного полумесяца (Вавилонии и Ассирии, Древнем Египте) сложились социально и педагогически значимые идеи, которые современные ученые условно именуют «предупредительной медициной». Иными словами, подрастающие поколения здесь учили тому, что необходимо соблюдать элементарные нормы, способные обеспечить индивиду возможность здоровой жизни: хранить чистоту тела, одежды и жилища, ограничивать себя в приеме той или иной пищи и пр.

Гораздо больше мы знаем о здоровотворческой деятельности и ее педагогическом обеспечении в древнеиндийской и древнекитайской цивилизациях. Так, прямым доказательством существования идеи здоровотворчества в педагогической культуре народов Индостана являются разнообразные духовные и физические практики, сложившиеся в рамках брахманизма и буддийской традиции. Например, в традиционной йоге одними из важных этапов самосовершенствования личности являются «упражнения для тела», «дисциплина дыхания» и пр. Что касается педагогической культуры Китая, то и она, благодаря одному из «Трех учений» — даосизму — хранила и транслировала идею достижения физического бессмертия путем специальных дыхательных упражнений и макробиотики.

Серьезный шаг вперед в осмыслении идеи здоровотворчества был сделан в античной Греции и Риме. Античное представление о здоровье базировалось на осознании необходимости достижения *оптима* в соотношении телесной и душевной природы

человека, что позволяло образовать *целостное единство*. По замечанию Ю. В. Андреева, древние греки вообще «не разделяли полностью физическое естество человека, его тело и его внутреннюю духовную сущность» [2. С. 268]. Для них человек представлял собой именно целостность, причем первенство обыкновенно отдавалось «физическим, телесным составляющим этого единства, ибо в них видели форму, целиком определяющую внутреннее содержание личности, без которой это последнее просто не могло бы существовать и бесследно исчезло бы, как исчезает, уходит в землю вода, вытекающая из разбитого кувшина» [Там же]. Более того, постепенно в греческом идеале физического и нравственного здоровья акцент все больше переносился с внешних, физических достоинств человека на нравственные, душевные и духовные качества личности.

Можно сказать, что эллинская концепция здоровья включала в себя, с одной стороны, физическое здоровье и физическую красоту, с другой стороны, нравственную «качественность». Античные греки считали, что физически крепкий человек не может быть некрасивым, а, значит, не может не быть «добротным», «хорошим». Такой человек и был настоящим «калос кагатос» (дословно: «красивым и добрым»).

Подобный подход, поддержанный в период наивысшего расцвета античной цивилизации — в древнеримский период ее истории, — был неизвестен традиционной культуре цивилизаций раннесредневековой Европы.

Отношение к проблеме здоровья как жителей западноевропейских стран, так и Руси формировалось в ситуации так называемого «двоеверия». Последним термином в науке обозначают сосуществование в ментальности людей, в их общественном и индивидуальном сознании языческих и христианских представлений. Так, у населения Киевской Руси бытовало устойчивое мнение, уходящее в дохристианские времена, согласно которому причиной заболеваний и смерти была «порча». Она воспринималась как следствие вредоносной магии, как продукт сознательных действий «злых людей», а то и просто колдунов. Поэтому «здравотворческая практика» IX–XIII вв., а в русской крестьянской среде и вплоть до XVIII–XIX вв. сводилась нередко к «магической защите». В названном способе «здоровьетворения» на протяжении столетий появилось лишь одно существенное отличие: языческое «волхование» вытеснялось псевдоправославной символикой [3. С. 127].

Однако наряду с воспроизводством языческого взгляда «варварских народов» (славян, германцев) на происхождение нездоровья (уходившего в глубинные пласты народной культуры и принимавшего форму суеверия) в средневековой западно- и восточно-европейской культуре по этому вопросу распространялась и христианская точка зрения. Она заключалась в понимании болезней в качестве несовершенств, присущих природе человека. Иными словами, нравственное и физическое нездоровье рассматривались священнослужителями, педагогами и

лекарями как результат следования индивида собственной греховной натуре. А потому предполагалось, что человек должен предпринимать целенаправленные усилия для преодоления искушений и сохранения себя на стезе праведной жизни. Таким образом, здравотворческий аспект педагогической деятельности заключался тогда в поддержании в сознании подрастающих поколений норм христианской морали, традиционной христианской системы ценностей.

Конечно, и педагоги, предлагавшие воспитанникам стратегию здравотворчества, и лекари, призывавшие страждущих вести праведную жизнь, не могли не понимать, что действительность не подтверждала желаемую гипотезу о том, что болезням подвергнуты исключительно грешники. Потому педагоги и старшие родственники убеждали подрастающие поколения, что болезни являются также испытанием для праведников, что побуждало людей к стойкому отношению к собственным недугам и нередко оказывалось чуть ли не единственным способом помощи больным людям.

Понятно, что ни научной медицины (в нынешнем понимании этого термина), ни научной здравотворческой деятельности в Западной и Восточной Европе в те времена не существовало. И это было неудивительно, поскольку в отличие от античной цивилизации здесь господствовал не рационализм, а религиозно-мистическое отношение к реальности, включая представления о процессах, обеспечивающих здоровье или, наоборот, вызывающих болезни.

Однако это не означало того, что

на Западе и на Руси в раннее и зрелое средневековье не было «практиков здравотворчества». Ими преимущественно являлись врачи, которые на примитивном уровне искали способы обеспечения здоровья своих современников не теоретическими разработками, а практическими действиями во имя облегчения страданий, превышавших порог душевных сил людей.

Можно утверждать, что идея здравотворчества в европейское средневековье в значительной мере оказалась производной от христианского мировоззрения. В результате, идеал античности — герой (личность, обладающая добродетелями и сочетающая в себе качества атлета и мыслителя) — сменился идеалом аскета — углубленного в себя созерцателя, сосуществующего с окружающим его миром. Понятно, что в создавшейся ценностной системе *физическое* здоровье индивида (соматическое, психическое и пр.) не могло попасть в число *по-настоящему* фундаментальных мотивов жизнедеятельности.

Данное утверждение, разумеется, не означает, что в культуре средневековой Европы ценность здоровья вовсе не признавалась. Наоборот, в V—XIV вв. накапливались медицинские знания, развивалась медицинская теория и практика. Иначе и быть не могло, поскольку стремление сохранить жизнь принадлежит к базовым ценностям всякого живого существа. Однако, повторим, в рамках средневекового западноевропейского мировоззрения здравотворческая деятельность оценивалась все-таки как второстепенная, поскольку была связана с обеспечени-

ем *временного* земного бытия и противопоставлялась духовным практикам (молитвенным бдениям, аскетизму и пр.), имевшим первостепенное значение в общественном сознании вообще и в педагогическом, в частности.

И лишь в эпоху *Ренессанса* в педагогике происходит возрождение античной концепции здоровья. Так, Дж. Кардано (XVI в.) в своей антропологии напрямую связывает достоинство человека не только с разумом, но и с *телесным здоровьем*. Тем самым развивается мысль, сформулированная еще в первой половине XV в. Л. Бруни, Л. Б. Альберти, М. Пальмиери, другими гуманистами о необходимости воспитания *всесторонне* развитого человека. Реабилитируя мир физических радостей, гуманистическая педагогика отстаивала право человека на земное счастье, на свободу и развитие своих *природных* способностей. Блестяще данный тезис был обоснован в работах Л. Валлы. Он решительно осудил характерное для средневекового христианства противопоставление души и тела, настаивая на необходимости достижения в воспитании индивида гармонии двуединой (духовной и телесной) человеческой природы.

Таким образом, в рамках *традиционной цивилизации* (нацеливавшей личность на воспроизводство уже сложившихся культурных образов) сложились две концепции здравотворчества. Первая характерна для социокультурных структур, не принадлежавших к антично-возрожденческой культурной парадигме. Она выстраивалась вокруг идеи здоровья как *биологического* резерва жизне-

деятельности индивида. Вторая же концепция, восходящая к античной калокагатии, рассматривала здоровье в качестве условия становления всесторонне развитой личности, сочетающей в себе как духовное богатство, так и физическое совершенство. Иными словами, в рамках этого подхода здоровье оказывалось важнейшим средством достижения *идеала* воспитания.

В рамках первого из названных подходов сложилось то, что обычно называют «адаптационной моделью здравотворчества». Впрочем, точнее ее было бы именовать «традиционно-адаптационной», поскольку она исходила из рассмотрения здравотворческой деятельности как условия, обеспечивающего приспособление личности к *внешней* для нее реальности, базировалась на идее следования традиционным образцам и настороженно относилась к новшествам (культурным, педагогическим, технологическим). Данная модель не исчезла из теории и практики здравотворчества со вступлением человечества в эпоху *инновационной* (современной) цивилизации, в том числе на *индустриальную* стадию последней. Наоборот, в известной мере индустриализм привел к усилению *инструментального* отношения к индивиду. По иронии истории на поддержание *традиционных* представлений о здравотворчестве в наступившую эпоху невольно повлияло новаторское по духу учение Ч. Дарвина, считавшего, как известно, главной движущей силой эволюции борьбу за выживание. А это могло быть интерпретировано и как призыв

к все более совершенному *приспособлению* к окружающей среде. Свою роль в укреплении позиции адаптационной модели здравотворчества в педагогическом сознании сыграла и социологическая мысль XIX в., породившая, в частности, такое направление, как социал-дарвинизм. Впрочем, и социологи других научных школ рассматривали, как правило, любое проявление духовной жизни человека прежде всего как *функцию* его социальных отношений. В результате в массовом и теоретическом педагогическом сознании XIX–XX вв. широкое распространение получила интерпретация здравотворчества как преимущественно приспособительной деятельности (по отношению к окружающей биосоциальной среде), обеспечивающей гармоничное включение индивидов в *сообщество* людей.

Однако адаптационная модель здравотворчества не приобрела безраздельного господства в теории и практике образования. В педагогической науке, рассматривавшей проблему формирования здоровья подрастающих поколений, продолжала развиваться гуманистическая линия. Интеллектуально и нравственно базируясь на идеях мыслителей Античности и Ренессанса, она обогатилась культурным наследием Востока и достижениями в области естественных наук.

К таковым авторам Нового времени мы отнесли бы прежде всего П. Ф. Лесгафта. Ученый, в соответствии с созданной им теорией функциональной анатомии — о единстве формы и функции, — полагал, что на развитие челове-

ческого организма можно воздействовать «направленным упражнением».

П. Ф. Лесгафт, положив в основу своей педагогической системы учение о единстве физического и духовного развития личности, рассматривал физические упражнения как средство не только физического, но и интеллектуального, нравственного и эстетического развития человека. При всем при этом П. Ф. Лесгафт не фетишизировал физическое воспитание, рассматривая его в качестве *одного из важнейших средств всестороннего развития личности*, тесно увязывая его с умственным, нравственным и эстетическим воспитанием [4]. По сути, русский ученый продолжил *гуманистическую* линию здравотворчества, идущую от античности и Возрождения.

Данное направление в педагогике здравотворчества получило особенно мощное развитие в российской педагогической науке последних десятилетий (рубеж II—III тыс.), что было связано с социокультурными трансформациями отечественного общества. С одной стороны, ликвидация господства моноидеологии, с другой стороны, необходимость «постиндустриального рывка» во всей полноте поставили перед образовательным сообществом задачу поиска эффективных средств воспитания субъекта, отвечающего потребностям постиндустриальной модернизации, наращивания потенциала его нравственного и физического здоровья.

Если систематизировать современные отечественные исследования, посвященные разнообразным аспектам здравотворческой деятельности,

то их можно было бы разделить на шесть групп.

Первую группу составляют работы, анализирующие *социокультурный контекст* процесса современного образования вообще и здравотворческого образования в частности. В трудах А. Л. Андреева, А. С. Ахиезера, С. Г. Анисимовой, М. Ю. Павлова, В. М. Вильчека, С. Н. Гаврова, В. Л. Иноземцева, К. М. Кантора, В. А. Красильщикова, А. И. Неклессы, М. А. Мунтяна и др. авторов рассматривается положение России в глобальном образовательном пространстве, роль науки и образования в постиндустриальной реальности, влияние постиндустриальной транзycji на личность.

Вторая группа объединяет исследования *здорового образа жизни и путей его формирования*. Этому посвящены работы Л. И. Алёшиной, Н. И. Беловой, В. В. Буторина, И. И. Брехмана, Э. Н. Вайнера, Н. Э. Касаткиной, Ю. П. Лисицына, Е. Н. Назаровой, Т. Н. Семенковой и ряда др. ученых. Педагогический аспект формирования здорового образа жизни рассматривают: Ш. А. Амонашвили, М. Н. Аршавский, И. И. Брехман, Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов, М. А. Колесникова, Е. Е. Лунина, Н. Н. Суртаева, Л. Х. Татарникова.

Третья группа включает в себя публикации, обобщающие результаты исследования *формирования культуры здоровья педагогов и учащихся*. Среди них работы М. М. Безруких, Е. В. Вольнской, Н. В. Гончарова, С. Ю. Лебедченко, Э. М. Казина, Н. Н. Малярчук, Н. А. Рыбачук,

И. В. Сидаковой, Я. В. Ушаковой. Особое значение имеют труды С. Н. Горбушиной и Ю. В. Наumenко, посвященные соответственно мировоззренческим детерминантам культуры здоровья будущего учителя и формированию социокультурного феномена «здоровье» у учащихся общеобразовательных школ. Указанные авторы на основе глубокого анализа теоретического и эмпирического материала приходят к выводам, дающим богатую пищу для размышлений педагогов-теоретиков и практиков.

В четвертую группу объединим исследования *здравотворческой (здоровьесберегающей / здоровьесформирующей) образовательной практики и среды*. В работах Е. Н. Дзятковской, Л. С. Ельковой, Л. Г. Крыжановской, А. Г. Маджуга, Ю. В. Наumenко, Е. Г. Новолодской, Т. Ф. Ореховой, И. Л. Платоновой, др. ученых рассматриваются проблемы психологических основ реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях, мотивация здоровьесбережения студентов вузов, готовность будущих педагогов к разработке и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, иные аспекты здравотворческой педагогической деятельности.

В пятую группу входят работы, исследующие различные образовательные феномены, *объединенные понятием «валеология»*. К ним, кроме трудов уже упомянутых И. И. Брехмана и Э. Н. Вайнера, относятся исследования И. Г. Бердникова, С. В. Васильева, М. А. Гавриловой, О. Б. Дворниковой, Г. К. Зайцева,

И. В. Ильиной, В. П. Казначеева, С. А. Калиновской, Л. Г. Качан, М. Г. Колесниковой, В. П. Петленко, Н. М. Полетаевой, С. М. Симоненко, Е. В. Стёпкиной, Э. И. Тюмасевой, Н. А. Тригуб и др. авторов. Показателем популярности термина «валеология» является широчайшая география опубликованных работ и защищенных диссертаций (Астрахань, Волгоград, Екатеринбург, Казань, Кемерово, Москва, Санкт-Петербург, Ставрополь, Уссурийск и др.).

Секрет столь широкой распространенности валеологической проблематики в педагогических исследованиях последних двух десятилетий заключается, на наш взгляд, не только в некой «модности» термина, недавно попавшего в научный инструментарий педагогов. Гораздо большую роль сыграл тот факт, что в науке давно уже ощущалась необходимость в *интеграции* научного знания, в преодолении редукционизма, разводящего знание по «изолированным научным квартирам». Иными словами, «валеология» концентрировала в себе стремление ученых синтезировать в интересах сохранения, укрепления и развития физического, психического и духовно-нравственного здоровья человека такие научные дисциплины, как гигиена, различные отрасли медицины, с одной стороны, и педагогика, психология — с другой. Поэтому на изломе столетий за относительно короткий срок увидели свет целый ряд крупных научных работ, учебных пособий, появились соответствующие научно-методические центры.

Строго говоря, о необходимости того, что педагоги на рубеже XX—XXI вв. начали называть «воспитанием валеологической культуры», писал еще И. И. Мечников. Но толчком к широкому обсуждению указанной проблематики, к синтезированию проблемного поля исследования стало, на наш взгляд, издание в 80-е гг. XX в. монографии И. И. Брехмана «Введение в валеологию — науку о здоровье». Именно он и ввел в научный оборот сам термин «валеология», положив тем самым научному направлению, лежащему на стыке медицины, экологии, педагогики и антропологии.

Впрочем, поднявшийся вал публикаций, объединенных категорией «валеологической культура», был приостановлен осторожным отношением к валеологии, проявленным со стороны части российской общественности (включая педагогическую) и особенно со стороны церкви. Так, в православных кругах очень настороженно, если не враждебно, относятся к термину «валеология» и ко всему, что, по мнению многих воцерковленных людей, за ним скрывается. Квинтэссенцией такого отношения может послужить сборник «Валеология: мировоззренческий, научный и религиозный аспекты», вышедший в свет в 2000 г. Тогда же православной общественностью было написано письмо министру образования России, в котором выражался резкий протест относительно планов введения в школьную программу соответствующего учебного предмета. Использование же в школах и вузах учебников и учебных пособий по валеологии, по мнению авторов обра-

щения, вообще уводило «в сторону от действительно насущных проблем семьи, воспитания и образования подрастающего поколения в духе традиционных ценностей нравственности и морали и является педагогическим преступлением» [5].

Думается, что данная реакция объясняется тем, что под названием «валеология» иные ученые и педагоги скрывали «рецепты», являвшиеся калькой отнюдь не лучших разработок западной науки. Констатируя этот факт, доктор медицинских наук иеромонах Анатолий (Берестов) писал, что валеология «как наука о здоровье не соответствует своему названию, ибо содержание преподавания направлено не на развитие здорового образа жизни, а на развитие у детей грехов: блуда, прелюбодеяния, обмана, плотолюбия, а также связей с демоническим миром». Не мог не вызвать острого беспокойства, продолжал А. Берестов, и тот факт, что во «многих валеологических центрах» учили оккультизму, «лечебной магии» и прочим лженаучным вещам [5]. Как отмечал диакон Андрей Кураев, во вполне здравые советы по здоровому образу жизни нередко вкрапливались «оккультные рекомендации и интонации» [5].

Сразу скажем, что наше понимание «валеологии» далеко от псевдонаучных построений квазивалеологов. Указанным термином мы обозначаем интегративную науку о здоровье, методах его поддержания и укрепления. Ее объектом выступает «практически здоровый, а также находящийся в состоянии предболезни человек», а предметом является индивидуальное

здоровье и резервы здоровья человека, а также здоровый образ жизни [6]. Руководствуясь именно таким пониманием валеологии, мы полагаем, проводили свои исследования большинство отечественных педагогов.

В немалой степени под влиянием критики квазивалеологических построений формировалось еще одно направление в современных педагогических исследованиях, объединенных категориями «здоровотворческая (здоровьесозидающая) деятельность» и «здоровотворческое педагогическое образование». Эта группа работ, с нашей точки зрения, аккумулировала целый ряд педагогических подходов и позволила выйти педагогическим исследованиям проблем формированию у новых поколений наших соотечественников культуры здоровья на новый уровень.

Подытоживая представленный историко-педагогический обзор преломления идеи здравотворчества в теории и практике образования, тезисно сформулируем основные выводы.

Во-первых, очевидно, что вопрос формирования, поддержания и сохранения здоровья является сложной

комплексной проблемой, решение которой учеными и практиками обуславливалось культурной программой того или иного социума, его базовыми ценностями и идеалами.

Во-вторых, совершенно очевидно существование в истории образования двух принципиально различных моделей здравотворчества: гуманистической (сформированной античными авторами и возрожденной в эпоху Ренессанса) и адаптационной, продуцированной культурами, не принадлежавшими к антично-возрожденческой парадигме. Для первой характерно рассмотрение здоровья как *гармоничной квинтэссенции всех человеческих качеств*. Для второй — понимание здоровья как основного *приспособительного ресурса* к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды.

В-третьих, развитие теории и практики здравотворческого образования в России вплотную подвело отечественное педагогическое сообщество к необходимости исследования проблемы формирования у подрастающих поколений *здоровотворческой культуры*.

Список литературы

1. Реализация ценностного подхода в педагогике школы: монография / А. А. Вершинина, И. В. Власюк и др. / под ред. д-р пед. наук, проф. А. В. Кирьякова. — М., 2000.
2. Андреев, Ю. В. Цена гармонии и свободы: несколько штрихов к портрету греческой цивилизации / Ю. В. Андреев. — СПб.: Алетейя, 1998. — 401 с.
3. Долгов, В. В. Потаённая жизнь Древней Руси: Быт, нравы, любовь / В. В. Долгов. — М.: Яуза; Эксмо, 2009. — 512 с.
4. Лесгафт, П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания: Избр. психол. труды / П. Ф. Лесгафт. — М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 410 [1] с.
5. Валеология: мировоззренческий, научный и религиозный аспекты / предс. ред. колл. игумен Иоанн (Экономцев). — М., 2000. URL: <http://www.sektainfo.ru/allseks/valya3.htm>
6. Вайнер, Э. Н. Валеология: учебник для вузов / Э. Н. Вайнер. — М.: Флинта; Наука, 2001. — 416 с.

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ



Роберто Сани

ЖУРНАЛ «HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE»: ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ ИТОГИ

Первый номер журнала *History of Education & Children's Literature* вышел в 2006 году. Издаваемый Исследовательским Университетом Мачераты под моей редакцией журнал возник из идеи, длительное время вынашиваемой большой группой историков образования и детской литературы из Италии и других европейских и не только европейских стран. Этот проект состоял в том, чтобы создать тематическое периодическое издание международного значения, открытое для сотрудничества с учеными и исследователями из разных стран и сосредоточенное на исследованиях по истории образования, школьных и образовательных учреждений и систем, детской литературы и изданий для детей и молодежи, школьных учебников, педагогической мысли и образовательных теорий.

Появление *History of Education & Children's Literature* дает нам возможность, в первую очередь, установить органические связи между специалистами в этой области и группами исследователей, работающими в разных странах Европы и за ее пределами, способствовать выгодному и необходимому сравнению

в методологическом плане и столь же важному междисциплинарному подходу к темам и проблематикам объекта исследований, содействовать распространению наиболее значительных результатов исследований, проведенных на национальном и международном уровне, и, наконец, но не в последнюю очередь, осветить активность учреждений и специальных организаций, которые в Европе и на других континентах работают в области документации и исследований, работают на двойном фронте истории образования, в широком смысле, и истории литературы для детей и юношества.

В связи с этим журнал также занимается продвижением международных собраний и семинаров, исследовательских встреч, выставок и других инициатив по научным и культурным тематикам выдающегося значения и широкого плана, делая упор на наиболее широкую степень привлечения специалистов в этой сфере.

History of Education & Children's Literature имеет:

Правление (Consiglio Direttivo), задачи которого устанавливать культурное и издательское направление

издания и определять содержание каждого номера.

Международный Научный Комитет (*Comitato Scientifico Internazionale*) — его члены работают в более чем пятидесяти европейских и неевропейских университетах и исследовательских центрах — призван распространять информацию об издании в соответствующих академических и культурных кругах.

Редакционный комитет (*Comitato di redazione*), курирующий библиографический отдел и постоянные рубрики и руководящий редакционной деятельностью.

В рамках своей международной деятельности *History of Education & Children's Literature* принимает материалы на следующих языках: итальянский, английский, французский, испанский и немецкий, и способствует распространению аннотаций опубликованных статей в основных специализированных базах данных.

По примеру других периодических изданий научного характера каждая статья, предлагаемая к публикации в журнале, оценивается двумя анонимными рецензентами, выбранными Правлением на основании их особой компетенции.

History of Education & Children's Literature выходит раз в семестр и доступен как в печатном виде, так и формате *on line*.

В журнал существуют четыре особые рубрики:

а). *Исследования.*

б). *Источники и Документы.*

в). *Критические обзоры и Библиография.*

г). *Научная хроника и Деятельность исследовательских институтов.*

В первой рубрике (*Исследования*) собраны оригинальные исследования по проблематике, касающейся различных слоев истории образования и литературы для детей и юношества, с особым, но не исключительным вниманием к современной эпохе. Во второй рубрике (*Источники и Документы*) публикуются (или повторно публикуются) тексты, неизданные собрания документов и переписка, имеющие особую ценность для вышеуказанных тематик, с введением куратора и, возможно, критическим аппаратом. В третьей рубрике (*Критические обзоры и Библиография*) содержатся библиографические обзоры, выступления и заметки по особенно важным темам и направлениям исследований или по поводу исключительно ценных публикаций, кроме того, рецензии и рекомендации на исследования и коллективные работы. Четвертая рубрика (*Научная хроника и Деятельность исследовательских институтов*) знакомит с деятельностью документационных и исследовательских центров в сфере истории образования и детской литературы на национальном и международном уровне, информирует о собраниях и учебных семинарах, сообщает об исследованиях, проводившихся в различных странах Европы и за ее пределами.

History of Education & Children's Literature открыт к сотрудничеству и научным вкладам историков образования и детской литературы, он также

намеревается уделять место на своих страницах трудам и исследованиям специалистов и любителей по другим направлениям исторических исследований: от политической до социальной и религиозной истории, истории литературы, права, экономики, учреждений, культурных процессов и т. д., поскольку редакция убеждена, что постоянное и органическое сопоставление различных подходов, методов исследования и историографической восприимчивости представляет собой большую возможность для роста и обогащения.

History of Education & Children's Literature входит в группу тематических научных журналов, которая на международном уровне уже представлена названиями большой значимости: достаточно упомянуть, ограничиваясь европейским континентом, о *Pedagogica Historica*, *International Journal of the History of Education*, *Historia de la Educaciyn*, *Revista interuniversitaria*, *Histoire de l'Éducation*, издаваемым Парижским Национальным институтом Педагогических наук (Institut National de la Recherche Pédagogique — Paris (INRP)), не говоря уже о богатом спектре специализированных журналов, издаваемых в Соединенных Штатах, Канаде, Аргентине и раз-

личных странах Среднего и Дальнего Востока.

С этими изданиями наш журнал старается установить плодотворный диалог и, вместе с тем, находится в состоянии постоянной дискуссии на методологическом и историографическом плане, содействуя всегда важному ознакомлению на международном уровне с исследованиями по истории образования и детской литературы, проводимыми в Италии, и в то же время предлагая итальянским ученым и исследователям в этой области дальнейшую и необходимую возможность углублять направления и основные результаты исследования в различных странах Европы и на других континентах.

В первом номере 2012 года и впоследствии в первом номере 2013 года журнал начал публикацию монографической части по различным выдающимся темам истории образования и в ближайшие годы планирует регулярную публикацию этой рубрики.

Авторы, желающие представить к рассмотрению свои статьи, могут посмотреть издательские требования, указанные на сайте www.hecl.it, где описаны также процедуры рецензирования статей. Мы будем рады рассмотреть статьи российских авторов.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бобылева Ольга Алексеевна — кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры управления персоналом, заведующий учебно-производственной практикой ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

bobylova_oa@mail.ru

Возчиков Вячеслав Анатольевич — доктор философских наук, доцент.

Профессор кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им. В. М. Шукшина, член Союза писателей России, г. Бийск

wozchikov@yandex.ru

Давыденко Валентина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Зав. кафедрой, профессор кафедры педагогики ДВГТУ «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», г. Хабаровск

davvalentina@yandex.ru

Днепров Эдуард Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор, Академик РАО

Профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва

Dneprov1@yandex.ru

Елисеева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры педагогики ДВГТУ «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», г. Хабаровск

nikeliseeva@mail.ru

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

lyubovzavarzina@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социально-управления», г. Москва

abc1089@yandex.ru

Маминова Наталья Владимировна — кандидат педагогических наук.

Старший преподаватель кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир

maminova82@mail.ru

Новиков Денис Сергеевич

Аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград

dennov89@mail.ru

Новиков Сергей Геннадьевич — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор. Заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВПО «Волгоградский институт искусств им. П. А. Серебрякова», г. Волгоград
novsergen@yandex.ru

Павлидис Виктория Дмитриевна — доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор.

Зав. кафедрой «Информатика и прикладная математика» ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный аграрный университет», г. Оренбург
pavlidis@mail.ru

Савина Алиция Казимировна — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующая лабораторией исследования образования и педагогики в зарубежных странах ФНГУ "Институт теории и истории педагогики" РАО, г. Москва
alicja@list.ru

Сайгушева Людмила Ивановна — кандидат педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры управления образованием ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», г. Магнитогорск
radmila_55@mail.ru

Сани Роберто — профессор Истории образования
Директор (главный редактор?) журнала «History of Education and Children's Literature» Universita di Macerata, Италия, Мацерата
sany@unime.it

Семенова Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
Профессор кафедры педагогики ДВГТУ «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», г. Хабаровск
astronom.hbr@mail.ru

Смирнова Наталья Борисовна — кандидат педагогических наук.
Доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова», г. Москва
fpkp@list.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент.
Первый проректор ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
ava-utkin@yandex.ru

Чуркина Наталья Ивановна — доктор педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск
n_churkina@mail.ru

Юдина Надежда Петровна, доктор педагогических наук, профессор
Профессор кафедры педагогики ДВГТУ «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», г. Хабаровск,
nayudina@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.
Телефоны: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Bobyleva Olga A. — Candidate of Pedagogy

The position of assistant professor of human resource management , the head of training and work experience FEI HPT " Ryazan State University named after SA Esenina "

bobylova_oa@mail.ru

Vozchikov Vyacheslav. A. — Doctor of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy of Altaiskiy State Academy of Education named after V. M. Shukshin Member of the Writers' Union of Russia, Biysk

vozchikov@yandex.ru

Davydenko Valentina A. — Ph.D., assistant of professor

Head of Department of Pedagogy of FSBEI HPT "Dalniyostoc State Humanitarian University", Khabarovsk

davvalentina@yandex.ru

Dneprov Eduard D. — Doctor of Pedagogical Sciences, professor, member of the Russian Academy of Education. Professor of the National Research University "Higher School of Economics", Moscow

Dneprov1@yandex.ru

Eliseeva Elena V. — Ph.D., assistant of professor

Assistant professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT "Dalniyostoc State Humanitarian University", Khabarovsk

nikeliseeva@mail.ru

Zavarzina Lubov E. — candidate of pedagogical sciences.

Associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

lyubovzavarzina@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

Maminova Natalia V. — Candidate of Pedagogy.

Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs, Foreign Languages Department of Professional Communication, PhD, senior lecturer, Vladimir

maminova82@mail.ru

Novikov Denis S.

Postgraduate student of the Department of Pedagogics in Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd

dennov89@mail.ru

Novikov Sergey G. — Doctor of Pedagogy, Candidate of Historical Sciences, professor. Professor, head of the department of socio-humanitarian disciplines of FEI HPT "Volgograd Arts Institute named after P. A. Serebryakov". Volgograd

novsergen@yandex.ru

Pavlidis Victoria D. — Doctor of Pedagogy, professor

Head of Department of informatics and applied mathematics of FSBEI HPT « Orenburg State Agrarian University», Orenburg

pavlidis@mail.ru

Savina Aliciya K. - Doctor of Pedagogy, professor.

Head of research laboratory for professional training and upbringing in foreign countries of FNSU “The Institute for Thoery and History of Pedagogy”, Moscow

alicja@list.ru

Saygusheva Lyudmila I. — Candidate of Pedagogy, professor

Professor of Department of Education, FSBEI HPT «Magnitogorsk State University»

Magnitogorsk

radmila_55@mail.ru

Sani Roberto — professor of the History of Education

The editor-in-chief of the journal “History of Education and Children’s Literature” Universita di Macerata, Italy, Macerata

sany@unime.it

Semenova Natalya V. — Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT “Dalniyvestoc State Humanitarian University”, Khabarovsk

astronom.hbr@mail.ru

Smirnova Natalia B. — Candidate of Pedagogy.

Associate Professor of Education and Psychology FSBEI HPT «Moscow State University of Medicine and Dentistry», Moscow

fpkp@list.ru

Utkin Anatoly V. — Doctor of Pedagogy.

First Vice Rector the FSBEI «Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Academy», Nizhny Tagil

ava-utkin@yandex.ru

Churkina Natalia I. — Doctor of Pedagogy, professor.

Associate Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT «Омский государственный педагогический университет», City Omsk

n_churkina@mail.ru

Yudina Nadezhda P. — Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT “Dalniyvestoc State Humanitarian University”, Khabarovsk

nayudina@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8—14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- ББК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3—4 строки); ключевые слова (8—10 слов)

Данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделение 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://pedsouet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Желонкина. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> — Дата обращения: 09.11.11.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год : докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. / А. Г. Биснек. — Отд. арх. документов РНБ. — Ф. 12. — Д. 16. — 36 п.

В **отдельном файле-приложении** указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), полное название высшего учебного заведения (без аббревиатур и сокращений), ученая степень и звание, место работы и должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая необходима для публикации в журнале сведений об авторе.

В приложении указывается сфера научных интересов, общее число научных трудов, почтовый адрес, контактные телефоны.

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикации рукописей

Срок рассмотрения до **2 месяцев**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и 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.

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ) СПЕЦИАЛИСТОВ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**ФГНУ «ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ»
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**НАУЧНЫЙ СОВЕТ ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Информационное письмо

13–14 июня 2014 года

на базе

**Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования
состоится юбилейная XXX сессия Научного совета по проблемам истории
образования и педагогической науки Российской академии образования**

Тема сессии:

**«МОДЕРНИЗАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В РОССИЙСКОМ И
ЗАРУБЕЖНОМ ОБРАЗОВАНИИ XVIII – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ»**

Место проведения сессии:

Санкт-Петербург, 191002, ул. Ломоносова, д.11–13, Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования (сайт Академии — spbappo.ru; электронные
адреса соорганизатора конференции от СПбАППО, Шевелева А. Н. — [spb_andragog@
mail.ru](mailto:spb_andragog@mail.ru); san0966@mail.ru).

**К участию в работе XXX сессии Научного совета по проблемам истории об-
разования и педагогической науки РАО приглашаются ученые, специализирующиеся в
сфере историко-педагогического знания, преподаватели историко-педагогических дисцип-
лин, авторы пособий по истории педагогики и образования, докторанты, аспиранты, магис-
транты, педагоги, ведущие исследовательскую деятельность по историко-педагогической
проблематике, краеведческую работу по сохранению педагогического и образовательного
наследия, а также все, интересующиеся историко-педагогической проблематикой.**

В ходе сессии планируется обсудить следующие вопросы:

1. Теоретико-методологические подходы и категориальная база в изучении процессов модернизации образования.
2. Роль педагогической науки в модернизации российского и зарубежного образования.
3. Участие общественных институтов в модернизации образования.
4. Общественно-педагогическое движение как фактор образовательной модернизации.
5. Региональные аспекты модернизация отечественного образования.
6. Социокультурные условия и аксиологические основания модернизации образования.
7. Образовательная политика и образовательное реформирование в модернизации образования.
8. Экспериментальная педагогика как интегратор инновационных процессов в модернизируемом образовании.
9. Роль педагогов-лидеров как фактора модернизации образования.
10. Инновации, реформы, модернизация, как направления поиска новых сюжетов истории отечественного образования.
11. Отраслевая специфика модернизации образования (общего, профессионального, педагогического).
12. Роль городских систем образования как субъектов модернизации.
13. Педагогическое образование как ведущий фактор модернизации образовательных систем.
14. Постдипломное педагогическое образование и его роль в профессиональном развитии и самоорганизации педагогического сообщества в условиях модернизации.

В рамках сессии предполагается работа следующих секций:

Секция 1. Методология исследования модернизации образования.

Секция 2. Актуальный исторический опыт модернизации российского и зарубежного образования: условия, субъекты, факторы.

Секция 3. Исторические основы модернизации в содержании педагогического образования: специфика эффективного преподавания.

Секция 4. Исторический опыт Петербурга в модернизации отечественного образования.

Во время сессии авторами будут представлены **новые учебно-методические и научные издания** по истории педагогики и образования.

Участники сессии приглашаются к участию в **круглом столе** «Актуализация историко-педагогического потенциала модернизации образования в реформировании современного отечественного образования».

Координаторы сессии:

От Института теории и истории педагогики РАО:

ИВАНОВА Светлана Вениаминовна, директор Института теории и истории педагогики РАО, доктор философских наук, профессор

От Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО:

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович, заведующий лабораторией истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО, председатель

Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

КУЛИКОВА Светлана Вячеславовна, заместитель заведующего кафедрой педагогики по научно-исследовательской работе Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Ученый секретарь Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, доктор педагогических наук, профессор

От Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования:

ЖОЛОВАН Степан Васильевич, ректор Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, кандидат педагогических наук, профессор

ШЕВЕЛЕВ Александр Николаевич, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, доктор педагогических наук, профессор

Координаты оргкомитета:

191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11–13, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. Контактные телефоны: факс (812)315-35-53 (приемная ректора), (812)572-27-79 (кафедра педагогики андрагогики), 8921799-57-49 (Шевелев Александр Николаевич)

129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7 корп. 1. Институт теории и истории педагогики РАО. Контактный тел. (495) 683-85-76 (понедельник), факс (495) 683-81-26.

К началу работы сессии планируется издание сборника материалов. Оргкомитет оставляет за собой право отбора и редактирования присланных работ.

Материалы необходимо высылать по e-mail: **Куликовой Светлане Вячеславовне**. Адрес электронной почты: svetlana_kulikova@rambler.ru

Материалы, заявки на участие в сессии принимаются до 15 декабря 2013 г.

Требования к оформлению. Объем материалов: до 18 тыс. печ. знаков с пробелами в формате WORD. В случае превышения объема статьи редакционная коллегия оставляет за собой право сократить полученные материалы до допустимого объема.

Название: выделяется жирным шрифтом и дается заглавными буквами.

Пример: **ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Со следующей строки справа инициалы и фамилия автора, ученая степень, звание, место работы.

Пример:

**М. В. Богуславский,
д.п.н. профессор, член-корреспондент РАО
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО**

Оформление сносок: в тексте указание на источник оформляется в квадратные скобки, название источника вносится в алфавитном порядке в список литературы в конце публикации (пример: [1, с. 71]). Список озаглавливается — **Литература**

Проезд, проживание, питание и культурная программа участников сессии — за счет направляющей стороны. Вызов на конференцию будет выслан после получения заявки, текста доклада, оргвзноса.

**Заявка на участие
в XXX сессии Научного совета РАО
по проблемам истории образования и педагогической науки**

Фамилия	
Имя	
Отчество	
Полное название организации или учреждения	
Почтовый адрес	
Телефон	
Должность	
Ученая степень	
Звание	
E-mail	
Название доклада	
Секция	
Потребность в гостинице (класс номера и сроки проживания)	
Пожелания по организации культурной программы	

Надеемся на Ваше личное и творческое участие в работе XXX сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки. Просим привлечь к участию в сессии преподавателей вузов, аспирантов и докторантов Вашей организации, занимающихся историко-педагогической проблематикой.

**С уважением,
Оргкомитет по проведению
XXX сессии Научного совета РАО.**

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 8.12.2013. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 16,81. Тираж 250 экз. Заказ 718.

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)
<i>Историко-педагогический журнал</i>			Количество комплектов
(наименование издания)			1

На 2014 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		V			V						

Куда (адрес)
(почтовый индекс)

Кому _____

Линия отреза

ДОСТАВОЧНАЯ	10371 (индекс издания)			
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 33%; text-align: center;">ПВ</td> <td style="border: 1px solid black; width: 33%; text-align: center;">место</td> <td style="border: 1px solid black; width: 33%; text-align: center;">литер</td> </tr> </table>	ПВ	место	литер	КАРТОЧКА
ПВ	место	литер		

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 2014 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		V			V						

почтовый индекс					
код улицы					
дом	корпус	квартира			

Город _____
 село _____
 область _____
 Район _____
 улица _____
 Фамилия И.О. _____

