

ISSN 2304-1242

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

# ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



1/2014

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 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 гуманитарный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых». г. Владимир

**РОМАНОВ**  
*Алексей*  
*Алексеевич*

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

**САВИН**  
*Михаил*  
*Викторович*

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

**СЛОВ**  
*Александр*  
*Игоревич*

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

**УТКИН**  
*Анатолий*  
*Валерьевич*

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

ПАМЯТИ УЧЕНОГО .....8

**Смирнов В. И.,**  
**д-р пед. наук, профессор**  
 РУСЬ ИЗНАЧАЛЬНАЯ:  
 ИСТОКИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ  
 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ .....13

**Смирнов В. И.,**  
**д-р пед. наук, профессор**  
 УЧЕБНАЯ КНИГА ПО ПЕДАГОГИКЕ:  
 ОТ ПРОШЛОГО К БУДУЩЕМУ .....24

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

КОНСТАНТИН ДМИТРИЕВИЧ УШИНСКИЙ:  
 ОСНОВОПОЛОЖНИК НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ  
 В РОССИИ .....39

**К. Д. Ушинский**  
 ТРИ ЭЛЕМЕНТА ШКОЛЫ .....49

**Безрогов В. Г.,**  
**д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО**  
**Тендрякова М. В.**  
**канд. ист. наук, доцент**  
 «ДЕТСКИЙ МИР» УШИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ  
 ГЕРМАНСКИХ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ.....64

## МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

- Днепров Э. Д.,**  
д-р пед. наук, профессор, академик РАО  
НЕКОТОРЫЕ НЕИССЛЕДОВАННЫЕ  
И МАЛОИССЛЕДОВАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ  
ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ  
(ЧАСТЬ II) .....80

## ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

- Грант Стивен**  
д-р философии  
«ВОСПИТАНИЕ ДЕЛАЕТ ВСЁ»:  
ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ОТ ПЕТРА I ДО  
АЛЕКСАНДРА I: ТОЧКА ЗРЕНИЯ АМЕРИКАНСКОГО  
ИССЛЕДОВАТЕЛЯ .....99

- Гайфутдинов А. М.,**  
канд. пед. наук, доцент  
ВЕДУЩИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ  
В СИСТЕМЕ ЗНАНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
ПЕДАГОГИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX –  
НАЧАЛА XXI ВЕКА .....110

- Белых Н. М.,**  
канд. пед. наук, доцент  
РАЗВИТИЕ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКОЙ ШКОЛЫ  
В РОССИИ  
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА .....121

## ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

- Корнетов Г. Б.,**  
д-р пед. наук, профессор  
К ПУБЛИКАЦИИ СТАТЬИ А. ТОЙНБИ  
“ОБРАЗОВАНИЕ В ЗЕРКАЛЕ ИСТОРИИ” .....131

**Тойнби Арнольд**  
ОБРАЗОВАНИЕ В ЗЕРКАЛЕ ИСТОРИИ .....133

**Рогачева Е. Ю.,**  
**д-р пед. наук, профессор**  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИССИЯ ДЖОНА ДЬЮИ  
В МЕКСИКЕ .....152

## **ПЕДАГОГИКА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ**

**Гончаров С. З.,**  
**д-р философ. наук, профессор**  
АКСИОЛОГИЯ ДУХА  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ  
(Памяти философа И. А. Ильина) .....163

## **ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**Софронов В. Ю.,**  
**д-р истор. наук, профессор**  
ПОДГОТОВКА МИССИОНЕРОВ  
В ТОБОЛЬСКОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ  
В XVIII-XIX ВВ. ....177

**Шилов А. И.,**  
**д-р пед. наук, профессор**  
**Шилова Н. В.**  
ЩЕГОЛЕВЫ - ДИНАСТИЯ МЕЦЕНАТОВ-  
БЛАГОТВОРИТЕЛЕЙ  
(1880-1890-е гг.) .....188

6.....Историко-педагогический журнал, № 1, 2014

## ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

**Тимофеева А. Н.**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

«ЛИБЕРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ»

В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ

ДЖОНА ГЕНРИ НЬЮМЕНА .....196

## Научные дискуссии

**Астафьева Е. Н.**

СОВРЕМЕННЫЕ ПОСОБИЯ ПО ИСТОРИИ

ПЕДАГОГИКИ .....206

## ХРОНИКА ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ АВТОРЕФЕРАТОВ ДИССЕРТАЦИЙ

за 2013 год (№ 1-12) .....215

## ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

**Демков М. И.**

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

50-60-Х ГОДОВ XIX ВЕКА

(продолжение).....223

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....234

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....236



## ПАМЯТИ УЧЕНОГО

9 февраля 2014 года на 64 году жизни скончался главный редактор «Историко-педагогического журнала», ректор Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, доктор педагогических наук, профессор **Владимир Иванович Смирнов**.

Во многом судьба Владимира Ивановича — Педагога, Учителя, Ученого — повторяет судьбу послевоенного поколения — активного и ищущего, мечтающего и добывающегося, романтического и целеустремленного.

Владимир Иванович родился в с. Кежма Братского района Иркутской области 14 апреля 1950 года. С детства мечтал стать историком или журналистом, его всегда привлекала Книга. «Педагогическую поэму» А. С. Макаренко первый раз прочитал в пятом классе, но судьба уготовила ему особый путь, пройти по которому означало написать свою собственную педагогическую поэму.

Трудовую деятельность начал после окончания факультета иностранных языков Нижнетагильского государственного педагогического института в 1973 году. За 8 лет после окончания вуза прошел путь от директора небольшой сельской восьмилетней школы в Талицком районе Свердловской области, организатора внешкольной и внеклассной деятельности школы городской до инспектора отдела народного образования Нижнетагильского горисполкома, директора общеобразовательной школы. Параллельно учился в Уральском государственном университете им. А. М. Горького и в 1980 году без отрыва от производства окончил с отличием исторический факультет.

В 1984 году в НИИ общих проблем воспитания АПН СССР Владимир Иванович досрочно защищает диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по проблемам семейного воспитания.

С 1984 года работает в Нижнетагильском государственном педагогическом институте старшим преподавателем, а с 1986 года доцентом кафедры педагогики. В 1985 году избран деканом художественно-графического факультета, а в 1988 году — заведующим кафедрой педагогики, в это же время становится председателем Свердловской областной секции педобщества РСФСР «Подготовка молодежи к семейной жизни».

В октябре 1988 года на первых в истории НТППИ выборах В. И. Смирнов избран на альтернативной основе ректором института. Связав себя с судьбой вуза, всецело отдав себя его развитию и росту, он четырежды при полной поддержке коллектива — в

1994, 1999, 2004 и в 2009 году — переизбирается на эту должность. В течение 24 лет он руководил вузом, отдавая все силы для его успеха и процветания. Будучи энергичным, волевым руководителем, он смог и в тяжелые 90-е, и в кризисные 2000-е годы не только сохранить вуз, но и придать мощный импульс развития его образовательной, научно-исследовательской и финансово-хозяйственной деятельности.

Владимир Иванович стремился обеспечить активное взаимодействие всех образовательных учреждений города, стал инициатором создания Учебно-научно-педагогического комплекса (УНПК) в Нижнем Тагиле, основной целью которого стало объединение педагогических учебных заведений, интеграция научной и практически-педагогической деятельности на базе педагогического института. При его активном содействии были созданы первые экспериментальные площадки, открыты проблемные научные лаборатории, создан педагогический лицей.

В 1990–93 годах был председателем постоянной комиссии по народному образованию и Членом малого Совета городского Совета народных депутатов. Являлся делегатом Всесоюзного и Всероссийского съездов работников народного образования — в 1988 г. и в 2000 г.; участвовал во Всемирной ассамблее по педагогическому образованию (1992 г., Париж), российско-американской конференции «Партнеры в образовании» (1994 г., Чикаго), международной конференции по экологическому образованию (1995 г., Портланд). Владимир Иванович являлся членом-корреспондентом Международной академии педагогических наук и действительным членом Российской академии информатизации образования.

Трудовая деятельность Владимира Ивановича была неоднократно отмечена наградами. За успехи в организации и совершенствовании учебного и воспитательного процессов, большой вклад в подготовку специалистов для сферы образования, за многолетний и добросовестный труд ему присвоено звание «Отличник народного образования», «Почетный работник высшего профессионального образования», «Почетный работник сферы молодежной политики». В 2001 году он был награжден медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени. В 2009 году ему присвоено звание «Почетный гражданин города Нижний Тагил».

За личный вклад в развитие педагогической науки и образование В. И. Смирнов получил международное признание. Международной академией ему присвоено звание Почетный Академик Национальной Академии Поддержки Развития

Образования и вручен Орден «Общественного признания заслуг и достижений имени А. С. Макаренко»

Совместным решением 3-х Международных организаций Владимиру Ивановичу присуждена награда «Святая София».

За участие в реализации Всероссийского проекта В. И. Смирнов награжден орденом им. Князя Ярослава Мудрого в номинации «Элита науки и образования».

В Оксфорде во время проведения конференции «Европейское образование» по совместному решению Европейской бизнес-ассамблеи и Оксфордского университета ректору НТГСПА В. И. Смирнову за персональный вклад в развитие современного общества вручена Международная награда Орден Сократа, золотая статуэтка и сертификат.

За многолетнюю плодотворную деятельность, способствующую развитию Российской Федерации, В. И. Смирнов награжден Высшим Орденом Общественного признания «Почетный Гражданин России».

Круг научных интересов В. И. Смирнова был чрезвычайно широк: от психолого-педагогических основ семейного воспитания до проблем формирования экологической культуры школьников крупного промышленного центра, от истории отечественного образования до определения принципов конструирования вузовского учебника по педагогике. Им опубликованы свыше тридцати фундаментальных работ, американским коллегам хорошо известны его работы по экологическому воспитанию школьников, учебное пособие «Общая педагогика» (М. : Логос, 2002) переведено на французский язык, но настоящим увлечением, переросшим в исследовательское направление и научную школу, стало изучение дореволюционных учебников по отечественной педагогике.

В 2002 году он успешно защищает диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Учебная книга в отечественной системе педагогической подготовки учителя».

Под руководством Владимира Ивановича создается признанная в Уральском регионе и в России научная школа историко-педагогических исследований, открыта аспирантура. При его активном участии подготовлены и проведены межрегиональные научные семинары и международные конференции, защищены кандидатские диссертации.

Результаты его научной работы опубликованы в многочисленных статьях, монографиях, нашли отражение в учебниках и учебных пособиях. Монография «Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X — начало XX века)» хорошо известна среди исследователей отечественной истории педагогики и образования, магистрантов и

аспирантов [4]. Особой популярностью у студентов пользуется пособие по истории отечественной дидактики «Учить с верным успехом» и монография «Становление системы образования и подготовки учителей в России X — начало XX века», которые ученый подготовил в соавторстве с дочерью — Л. В. Смирновой [3; 8]. В 2011—2013 годах Владимиром Ивановичем была подготовлена серия учебных пособий для педагогических вузов, среди них: «История образования и педагогической мысли» (в 2-х т.); «Теория и методика воспитания» (в 3-х т.); «Дидактика» (в 2-х т.) общим объемом свыше 180 печатных листов.

В 2011 году по инициативе и при непосредственном участии В. И. Смирнова принимается решение о создании уникального для образовательного пространства России и историко-педагогического сообщества ежеквартального научно-педагогического периодического издания «Историко-педагогический журнал», главным редактором которого Владимир Иванович оставался до последних дней жизни. Его человеческие и деловые качества: преданность делу, требовательность, принципиальность, любовь к педагогической профессии, уважение к отечественной истории, педагогическим ценностям и идеалам стали основой формирования концепции журнала и примером для коллектива редакции — творческих и энергичных единомышленников.

Смерть лишила нас возможности живого общения с таким ярким, талантливым, честным человеком, каким был Владимир Иванович. Ушел из жизни масштабный и сильный человек. Для всех нас это горькая, невозможная утрата.

Добрая память о Владимире Ивановиче Смирнове навсегда останется в наших сердцах.

**Члены редакционного совета  
и редакционной коллегии  
«Историко-педагогического журнала»**

**Основные работы В. И. Смирнова**

1. Смирнов, В. И. Общая педагогика: в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / В.И. Смирнов. — Н. Тагил: Изд-во НТГПИ, 1998. — 324 с.

2. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: Учеб. пособие для педагогических учебных заведений / В. И. Смирнов. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 416 с.

3. Смирнов, В. И., Смирнова Л. В. Учить с верным успехом: Учеб. пособие по истории отечественной дидактики / В. И. Смирнов, Л. В. Смирнова. — Н. Тагил: Изд-во НТГПИ, 2000. — 320 с.

4. Смирнов, В. И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X — начало XX в.): монография / В. И. Смирнов. — М. : Логос, 2002. — 480 с.

5. Смирнов, В. И. Общая педагогика: Учеб. пособие для педагогических учебных заведений. Изд. 2-е перераб., испр. и доп. / В. И. Смирнов. — М. : Логос, 2002. — 304 с.

6. Smirnov V. I. Pädagogie gьйlraie: Учеб. пособ. для студентов ф-та иностранных языков педузов. — Н. Тагил: Изд-во НТГПИ, 2002. — 178 с.

7. Смирнов, В. И., Смирнова Л. В. Учить с верным успехом...: учебное пособие / В. И. Смирнов, Л. В. Смирнова. — М. : Логос, 2003. — 304 с.

8. Смирнов, В. И., Смирнова Л. В. Становление системы образования и подготовки учителей в России (X — начало XX веков): монография с приложением документов и суждений современников об Учителе / В. И. Смирнов, Л. В. Смирнова. — Н. Тагил: Изд-во НТГСПА, 2010. — 304 с.

9. Смирнов, В. И., Южанинова, Е. В. История образования и педагогической мысли. Часть 1. История зарубежного образования и педагогики: учебное пособие / В. И. Смирнов, Е. В. Южанинова. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2012. — 453 с.

10. Смирнов, В. И. История образования и педагогической мысли. Часть 2. История отечественного образования и педагогики: учебное пособие / В. И. Смирнов. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2012. — 421 с.

11. Смирнов, В. И. Теория и методика воспитания. Часть 1. Воспитание в целостном педагогическом процессе: учебное пособие / В. И. Смирнов. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2012. — 525 с.

12. Смирнов, В. И. Теория и методика воспитания. Часть 2. Воспитательные технологии: учебное пособие / В. И. Смирнов. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2012. — 483 с.

13. Смирнов, В. И. Теория и методика воспитания. Часть 3. Гуманистические воспитательные системы: учебное пособие / В. И. Смирнов. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2012. — 348 с.

14. Смирнов, В. И. Дидактика. Часть 1. Общетеоретические основы: учебное пособие / В. И. Смирнов. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2012. — 306 с.

15. Смирнов, В. И. Дидактика. Часть 2. Технологии процесса обучения: учебное пособие / В. И. Смирнов. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2012. — 544 с.

В. И. Смирнов

## РУСЬ ИЗНАЧАЛЬНАЯ: ИСТОКИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

УДК 37(091)  
ББК 74.200.25

На основе анализа текстов фундаментальных трудов по российской истории в статье представлена реконструкция процесса воспитания в праславянской родовой общине как основы формирования отечественных образовательных традиций.

**Ключевые слова:** праславянская родовая община, система воспитания детей, славянская письменность, национальное педагогическое сознание.

V. I. Smirnov

## PRIMORDIAL RUSSIA: ORIGINS OF NATIONAL EDUCATIONAL TRADITIONS

The article analyses texts of fundamental works on Russian history and represents reconstruction of educational process in praslavic tribal community as the basis of the formation of national educational traditions.

**Key words:** praslavic tribal community, system of upbringing, Slavonic writing, national pedagogical consciousness.

«Сия великая часть Европы и Азии, именуемая ныне Россиею, в умеренных ее климатах была искони обитаема, но дикими, во глубину невежества погруженными народами, которые не ознаменовали бытия своего никакими собственными историческими памятниками», — таким решительным выводом предваряет свою «Историю государства Российского» Н. М. Карамзин.

В этом суждении создателя одного из наиболее значительных трудов по отечественной истории отражается мнение многих историографов о том, что русское образование начинается со времени христианизации Руси в 988 году. Древние славяне, по мнению тех, кто разделял эту точку зрения, естественно воспитывали своих детей, но их воспитание носило такой характер, какой оно носит у всех «диких народов»:

кормление ребенка и физический уход за ним были единственными проявлениями родительской заботы, а включение его в трудовую деятельность и систему общественных отношений являлось не способом воспитания, но единственно возможной формой существования растущего человека. Однако современная наука установила, что самобытная система воспитания детей у восточных славян начала складываться еще в период, предшествующий принятию христианства и введению письменности.

### **1. Основные факторы и средства социализации детей в праславянской родовой общине**

Славянские племена с давних времен селились в западной части современной России. Из письменных свидетельств того времени и из трудов отечественных историков мы узнаем, что наши далекие предки — праславяне — жили в «народоправстве»: «каждое семейство было маленькою независимою республикою, но общие древние обычаи служили между ними некоторою гражданскою связью» (Н. М. Карамзин).

В первобытных родовых общинах воспитание детей, имеющее целью передачу социально-трудового опыта и нравственных отношений, носило отчетливо выраженный общественный характер и происходило в процессе совместной деятельности и общения представителей старшего и младшего поколений. Община выступала как коллективный воспитатель. На каждом ее члене лежала обязанность заботиться о детях, руководить их поведением.

Дети воспитывались в духе взаи-

мопомощи, коллективизма, подчинения личных интересов интересам общины. Различия в воспитании детей были обусловлены доминирующими тогда особенностями половозрастного разделения социально-трудовых обязанностей. Мальчиков готовили преимущественно к мужским видам деятельности (ратное дело, охота, рыболовство, изготовление орудий труда), а девочек — к женским (уход за малолетними детьми, собирательство, ведение домашнего хозяйства).

Суровые условия жизни древних славян требовали, чтобы растущий человек был способен к преодолению трудностей, был физически развит, вынослив, имел здоровую психику. Воспитанию упорного и умелого труженика, ловкого и бесстрашного воина, здоровой, способной к рождению и вскармливанию детей матери способствовали примеры старших, рассказы о подвигах мифических персонажей, общение в процессе игровой и трудовой деятельности. Совместный труд, коллективное пользование орудиями и результатами труда порождали отношения взаимной помощи, выручки.

Важным фактором социализации детей были родоплеменные традиции, обычаи, обряды; большую воспитательную роль играло религиозное языческое мировоззрение.

*«...Следы древних обычаев сохраняются в течение многих веков, и самое отдаленное потомство наследует нравы своих предков».*

*Н. М. Карамзин*

Наследуя традиции, дети овладевали умениями и навыками трудовой деятельности, включались в систему

социальных отношений; традиции, обряды и обычай строго регламентировали поведение растущего человека в различных сферах его жизнедеятельности.

Большое значение в воспитании детей принадлежало обрядам, которыми сопровождалась практически все значительные события в жизни людей: начало и конец охоты, земледельческих работ, торжества, игрища, похороны и т. д. Существовали и специальные ритуалы, связанные с воспитанием детей.

Так, в родовых общинах подростки, достигшие половой зрелости, проходили специальную подготовку, в ходе которой взрослые наставники развивали их волю и выносливость, приучали быть дисциплинированными, учили охотиться и заниматься рыбной ловлей, формировали основы языческого мировоззрения, приобщая к религиозным тайнам. Эта подготовка завершалась обрядом *инициации*, в ходе которой подростки должны были доказать свою физическую и социальную зрелость. Прошедшие испытания признавались полноправными членами общины, получали статус взрослого человека. Инициации обеспечивали усвоение подростками важнейших трудовых умений и навыков, системы ценностей, правил поведения и мировоззренческих представлений, принятых в общине.

Особое значение в воспитании придавалось формированию уважительного отношения к запретам (*табу*). Разумные, как правило, табу (запрет внутривидовых браков, бессмысленного уничтожения животных и растительности и т. п.) реализо-

вывались как некие санкции, предъявляемые обществом к его членам и поддерживаемые религиозными установлениями. В табу был четко выражен мистический характер воззрений славян: считалось, что нарушение запретов должно было неизбежно повлечь за собой возмездие богов.

Помимо религиозных табу, общественное поведение людей регулировалось системой морально-этических норм, которые закрепляли в сознании и поведении растущего человека сложившийся характер отношений людей в родовом обществе. Утверждая у детей и подростков адекватные социальным нравственным идеалам и нормам отношение к таким категориям, как долг и честь, добро и зло, справедливость и несправедливость, мораль в родоплеменном обществе при этом нередко выступала в агрессивных формах и несла печать примитивного образа жизни.

Огромную роль в воспитании подрастающего поколения всегда играл народный фольклор: заговоры и заклинания с их яркой, меткой и живой народной речью; пословицы, отражающие быт древних славян; загадки, в которых прослеживаются черты религиозных представлений и обычаев; свадебные и похоронные обряды; песни, связанные с хозяйственной жизнью и культом предков; легенды, сказки, разнообразные в своей конкретике пестушки, потешки, запреты (запуки) и т. п. — все эти многожанровые произведения устного народного творчества служили эффективным средством народной педагогики.

Уже в те далекие времена появились былины («старины»), которые порождали, с одной стороны, реальная жизнь Древней Руси, а с другой, — извечное стремление к созданию и достижению образа идеального воина-защитника. Носители подлинного народного патриотизма, правдивые и гордые, прямые и честные, храбрые и бескорыстные Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович, Микула Селянинович, Никита Кожмяка становятся олицетворением русского народного богатыря-рабочника, трудолюбивого и предприимчивого крестьянина. Вместе с тем в их идеальных образах воплощена высшая цель воспитания.

Яркость и сочность красок, художественная и нравственная сила былинных образов, патриотический пафос древнерусского народного творчества делают его мощным средством духовного воздействия на человека.

В воспитании детей древних славян велика была роль религии, определявшей мировоззрение человека, его отношение к природе и обществу.

Древние славяне исповедовали язычество, основанное на поклонении многим богам и обожествлении сил природы (воды, огня, земли, ветра), животных, растений, деревьев. Религиозное мировоззрение древних славян выражалось в языческой мифологии, дающей представление о миропорядке, о том таинственном, «чудесном», с чем была связана вся жизнь славянина.

*«Религия их состояла в обожании природы, в признании мыслящей человеческой силы за предметами и*

*явлениями внешней природы, в поклонении солнцу, небу, воде, земле, ветру, деревьям, птицам, камням и т. п. и в разных баснях, верованиях, празднествах и обрядах, создаваемых и учреждаемых на основании этого обожания природы. Их религиозные представления отчасти выражались в форме идолов, но у них не было ни храмов, ни жрецов; а потому их религия не могла иметь признаков повсеместности и неизменяемости. У них были неясные представления о существовании человека после смерти; замогильный мир представлялся их воображению продолжением настоящей жизни, так что в том мире, как и в здешнем, предполагались одни рабами, другие господами. Они чествовали умерших прародителей, считали их покровителями и приносили им жертвы. Верили они также в волшебство, т. е. в знание тайной силы вещей, и питали большое уважение к волхвам и волхвицам, которых считали обладателями такого знания; с этим связывалось множество суеверных приемов, как-то: гаданий, шептаний, завязывания узлов и тому подобного. В особенности была велика вера в тайное могущество слова, и такая вера выражалась в множестве заговоров, уцелевших до сих пор у народа».*

*Н. И. Костомаров*

## **2. Система воспитательных отношений в древнерусской семье**

По мере развития производительных сил родовая община уступает свое место общине соседской, кото-

рая на Руси носила название «вервь» и состояла из относительно самостоятельных семей. Именно в семье и осуществлялось воспитание детей.

До 3–4 лет ребенок в основном находился на попечении матери, которая заботилась о нем, обеспечивала по мере его взросления усвоение элементарных навыков деятельности и поведения. На этом этапе жизни ребенка его воспитание было тесно связано с кормлением и уходом за ним. Примечательно, что само значение глагола «воспитывать» восходит корнями к славянским понятиям «вскармливать, ...кормить и одевать до возраста, научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно» (В. И. Даль).

К 3–4 годам ребенка начинают привлекать к выполнению посильных трудовых обязанностей. Воспитание осуществлялось в повседневной практике, при этом взрослые поощряли игры, развивающие у детей ловкость, силу, смекалку, формирующие умения и навыки, необходимые для будущей хозяйственно-трудовой деятельности.

С 7 лет начинался новый этап в воспитании ребенка. Мальчики в возрасте от 7 до 14 лет имели статус *отроков*. Отроки переходили из женской в мужскую половину семьи и помогали взрослым мужчинам в выполнении «мужских» видов работ. Девочки, оставшиеся в женской половине, учились вести домашнее хозяйство, прясть, ткать и т. п.

По достижении 14 лет подростки становились полноправными членами семьи. Отроки в этом возрасте получали военную подготовку, необходимую для каждого мужчины.

В период взросления ребенка родители неизменно проявляли заботу о его воспитании, в свою очередь дети, по словам Н. М. Карамзина, «следуя общему примеру, как закону древнему, ...славившись почтением к родителям и всегда пекаясь об их благосостоянии».

Постепенно общественное разделение труда привело к отделению ремесла от земледелия. Ремесленники начали селиться в укрепленных поселениях-городищах. Специфика деятельности металлургов, кузнецов, оружейников, гончаров, ювелиров, шорников и др. требовала специально организованной профессиональной подготовки. Ремеслу обучались мальчики; особенности ремесленного ученичества определялись тем, что ученик жил в семье мастера, работал в мастерской и помогал в ведении домашнего хозяйства. В течение ряда лет мастер передавал ученику знания, способствовал выработке умений и навыков производственной деятельности, формировал нравственные и религиозные взгляды.

Дети племенной знати, согласно существовавшему обычаю, отдавались до 7–8 лет на воспитание в другую семью, подчиненную или зависимую. Этот обычай, который у восточных славян назывался *кормильством*, был исторической модификацией такой распространенной у ряда народов нашей страны формы воспитания, как *аталычество* — обязательное воспитание детей вне родной семьи.

Характеризуя уровень развития культуры славян, Н. М. Карамзин пишет:

«...Славяне имели некоторое понятие об искусствах, соединенных с первыми успехами разума гражданского. Они вырезывали на дереве образы человека, птиц, зверей и красили их разными цветами, которые не изменялись от солнечного жара и не смывались дождем.

..Древние Славяне в низких хижинах своих умели наслаждаться действием так называемых искусств изящных. <...> Северные Венеды в шестом веке сказывали Греческому Императору, что главное услаждение жизни их есть музыка и что они берут обыкновенно в путь с собою не оружие, а кифары или гусли, ими выдуманные. Волынка, гудок и дудка были также известны предкам нашим: ибо все народы Славянские доныне любят их.

Славяне, еще не зная грамоты, имели некоторые сведения в Арифметике, в Хронологии. Домоводство, война, торговля приучили их ко многосложному счислению; имя тма, знаменующее 10000, есть древнее Славянское. Наблюдая течение года, они, подобно Римлянам, делили его на 12 месяцев, и каждому из них дали название согласно с временными явлениями или действиями природы... Столетие называлось веком, то есть жизнью человеческою, во свидетельство, сколь предки наши обыкновенно долгоденствовали, одаренные крепким сложением и здоровые физическою деятельностью».

Н. М. Карамзин

### 3. О начале славянской письменности

В основном культура восточных славян была бесписьменной, знания и опыт воспитательной деятельности передавались устным путем. Вместе с тем данные исторических исследований свидетельствуют о том, что уже в VIII столетии при языческих святилищах дети могли обучаться и древнему письму — «чертам и резам» [3. С. 71; 15. С. 102].

Изобретение письменности является одним из величайших достижений человечества. Это один из тех основополагающих моментов, которые лежат в основе перехода человечества от первобытного состояния к цивилизации. Письменность позволила фиксировать, накапливать и передавать новым поколениям людей приобретенный опыт и знания. Письменность, грамотность — обязательные условия становления и развития духовной жизни, культуры того или иного народа, всего мирового сообщества.

История создания и развития письменности начинается с так называемого «предметного письма», которое, собственно, не было еще «письменностью» в ее позднейшем понимании. Позже появилось «рисуночное письмо», затем «логографическое», и, наконец, было создано «буквенное» или «алфавитное» письмо — высшая ступень развития письменности.

Каждый народ, как свидетельствует история, шел к письменности, грамотности своим, только ему свойственным путем. Так это было и с предками славян — праславянами.

Существуют противоречивые точ-

ки зрения на время и обстоятельства появления письменности у восточных славян. В этой затянувшейся почти на два столетия дискуссии одни исследователи настаивают на том, что письменная культура пришла на Русь вместе с христианством, другие утверждают, что еще до создания «кириллицы», и тем более до крещения Руси, у восточных славян существовала знаковая система фиксации речи, т. е. письмо.

Свидетельства о том, что восточным славянам была известна письменность, обнаруживаются в целом ряде литературных памятников. Так, в Хронике Сарматии Европейской говорится, что выходец из славян св. Иероним «такое письмо славянское изобрел, которое сейчас русским называется», перевел Библию на славянский язык, за что получил от папы Диамана разрешение на ведение службы на славянском языке на Руси.

«Житие Константина» сообщает, что, когда Константин (более известный как создатель славянской азбуки Кирилл) в середине IX века прибыл в Корсунь (Херсонес Таврический), там ему показали Евангелие и Псалтырь, написанные «русскими письменами» [3. С. 77].

О том, что славянские книги были известны Кириллу до создания им азбуки, упоминается также и в «Житии Мефодия» брата Кирилла.

В «Сказании о письменах» болгарский монах-чернооризец Храбр пишет, что «славяне, когда были язычниками, не имели письмен, но [читали] и гадали с помощью «черт и резов».

Арабский писатель десятого века Ибн ан-Недим в «Книге росписи

наук» писал: «Мне рассказывал один, на правдивость коего я полагаюсь, что один из царей горы Кабк послал его к царю Русов; он утверждал, что они имеют письмена, вырезываемые на дереве. Он же показал мне кусок белого дерева, на котором были изображения; не знаю, были ли они слова или отдельные буквы» [1. С. 240].

Любопытным свидетельством существования письменности в дохристианской Руси является так называемая «Книга Велеса» (Велес — покровитель домашних животных и бог богатства у древних славян). Тексты, объединенные под названием «Книга Велеса», вырезаны на 35 березовых дощечках. Дощечки были найдены в годы гражданской войны белогвардейским офицером Ф. А. Изенбеком близ Харькова в имении князей Куракиных и вывезены за границу. В годы Второй мировой войны подлинники пропали.

По мнению специалистов, эта книга, созданная новгородскими жрецами-волхвами в IX в., повествует об истории русичей, начиная с VII века до н.э. Написана «Книга Велеса» руническим письмом. В ней нет кириллических букв, используемых для кодификации специфических звуков славянской речи. Начертания большей части знаков похожи на греческие или родственные скандинавской рунике, возможно, это стилизованные буквы глаголицы. Язык книги отличается от старославянского языка известных письменных памятников XI и последующих веков. Это язык IX в., причем не общепринятый, а особый, жреческий язык.

Убедительным свидетельством существования письменности на Руси до принятия христианства являются договоры киевских князей Олега (911 г.) и Игоря (944 г.) с греками. В этих договорах упоминается о существовании у русичей письменных завещаний, о «посольных грамотах», которые вручались русским послам и гостям, направляющимся в Византию. Договоры киевских князей с Византией имели копии на славянском языке.

Большое значение для решения вопроса о начале славянской письменности имеют археологические исследования. Так, в 1897 году археологическая экспедиция под руководством В. А. Городцова нашла в одном из сел Рязанской губернии обломки обожженной керамики с загадочными знаками. В. А. Городцов высказал предположение, что знаки эти представляют собой буквы неизвестного письма и что надпись сделана местным или домашним писцом, т. е. славянином.

В 1949 г. во время раскопок у села Гнездово под Смоленском археолог Д. А. Авдусин нашел глиняный сосуд середины X в., на котором было написано «гороуша» или «горушна» (горчичное семя, горчица или какое-то горючее вещество). Эта находка дает основание утверждать, что уже в то время в восточнославянской среде существовал алфавит, близкий по графике кириллице.

И уже совсем недавно сотрудник Академии наук России Г. С. Гриневич сумел прочесть целый ряд письменных памятников древнейших цивилизаций, в т. ч.: надписи на грузике

из Троицкого городища, на глиняной иконе, на шахматной фигуре, на керамике из Белой Вежи, на пряслицах из Гродно и Старой Рязани и др. предметах, найденных на территориях бывшего СССР, а также надписи на глиняных табличках из раскопок Кносского дворца на Крите, время создания которых относится к XV—XIV вв. до н.э.

Найденные надписи удалось расшифровать благодаря тому, что Г. С. Гриневич сопоставил указанные письмена со знаками славянской письменности типа «черт и резов» и обнаружил сходство начертаний большого числа знаков этой письменности. «И это окончательно утвердило меня во мнении, — пишет Г. С. Гриневич, — что линейное письмо А и В и письмо типа «черт и резов» представляют собою не просто родственные письменности, а, скорее всего, единую письменность, которой я присвоил название «праславянская».

По мнению Г. С. Гриневича и некоторых других исследователей, есть серьезные основания полагать, что славянская письменность зародилась в Триполье, на берегах Днепра или Дуная, по крайней мере, не менее 5 тысяч лет тому назад. Надписи типа «черт и резов» в слоях земли, относящихся по времени к первым векам нашей эры, находили на обширной территории СССР и за его пределами.

Весьма любопытно рассуждения В. А. Чивилихина о начале славянской письменности, представленные в его романе-эссе «Память». Анализируя уже упоминавшийся выше текст «Жития Константина»,

В. А. Чивилихин утверждает, что славянская азбука «кириллица», датируемая 863 годом, была создана на основе «русских письмен», с которыми Кирилл познакомился в Корсуне в 861 г. Читаем размышления В. А. Чивилихина:

«Мы имеем дело с важнейшим фактом истории европейской и мировой культуры — Константин взял у наших предков уже достаточно развитое ими, очевидно, греко-славянское письмо за основу будущей своей кириллицы, не создал старославянской письменности, а только усовершенствовал, упорядочил уже существовавшие восточнославянские письмена («устроив писмена») применительно к русскому и языкам других славянских народов Европы. Причем некоторые из них, в частности, болгары, в IX—X веках, по свидетельству Черноризца Храбра, тоже пользовались приспособленным к своему языку греческим уставом «без устроения» [16. С. 627].

В. А. Чивилихин

Самобытность русской письменности, по мнению В. А. Чивилихина и исследователя П. П. Охрименко, подтверждают следующие факты:

1. В одном из посланий папы Иоанна VIII, современника Кирилла и Мефодия, недвусмысленно говорится, что «славянские письмена» были известны до Кирилла и он их «только вновь нашел, вновь открыл».

2. В ряде списков жития Кирилла язык его переводов называется «русским» («написа рускым

языком», например, книги для монахов).

3. Упоминания в древних списках об «азбуке русской».

4. В одном из таких списков к перечню букв кириллицы дается интереснейшее примечание: «Се же есть буква словенска и болгарска, еже есть русская».

5. Изложение истории появления старославянской письменности в некоторых средневековых русских источниках, например: «А грамота русская явилась, богом дана, в Корсуне, русину от нея же научился философ Константин и оттуда сложив и написав книги рускым языком».

6. Кириллическая азбука IX в. на стенах Софийского собора, открытая в 1969 г., представляет собой двадцатисембуквенную наиболее архаичную как бы основу классической кириллицы

7. Надпись «гороухша» на корчаге из Гнездовского захоронения начала — середины X в. могла быть сделана несколько ранее этого времени и свидетельствует о широком распространении письменности среди восточнославянского простонародья в дохристианский период истории Руси.

8. Первой, точно датированной кириллической книгой всех славян является знаменитое Остромирово евангелие, переписанное в 1056—1057 годах и представляющее собой высочайший образец европейского средневекового книжного дела — бесспорный результат прочной и долгой традиции...

Главный же вывод из всего предыдущего — именно корсунские книги, восточнославянская форма греко-славянского письма явились основой классической, удобной и простой кириллицы, «устроенной» Константином-философом.

Многие ученые считают, что протокириллица в виде греко-славянского письма существовала у наших предков с V—VII веков. Бытует в науке и еще одна точка зрения, впервые высказанная в прошлом веке Павлом Шафариком: Кирилл изобрел не кириллицу, а усложненную глаголическую азбуку [16. С. 627—628].

*В. А. Чивилихин*

Несомненно, Кирилл и Мефодий были высокообразованными богословами и талантливыми филологами. Огромная их заслуга состоит в том, что, творчески используя греческую, латинскую и славянскую графику, они создали алфавит и грамматику, достаточно простые, удобные и отвечающие лингвистическим особенностям славянских языков. Не случайно, созданный ими алфавит — кириллица — до сих пор используется многими славянскими народами фактически без существенных изменений. Кириллица содействовала более быстрому распространению грамотности во всех слоях русского общества. Великих просветителей Кирилла и Мефодия заслуженно почитают и ныне живущие славянские народы — русские, болгары, белорусы, украинцы, сербы.

Резюме

В период, предшествующий крещению Руси и введению кириллицы, у восточных славян сложилась самобытная культура воспитания детей, основанная на реализации педагогического потенциала совместного труда, повседневного общения представителей разных поколений, родоплеменных и семейных традиций, обычаев и обрядов.

Цели и содержание образования у древних славян состояли в выработке умений и навыков хозяйственно-трудовой деятельности, развитии чувства верности общине, готовности защищать ее интересы, в формировании представлений о сути происходящих в окружающем мире процессов и явлений, в сообщении элементарных знаний о традициях, обычаях и нормах поведения.

Формы и способы воспитания были следующими: привлечение детей к совместному труду, имитационные игры, обряды, испытания (инициации), рассказы старших...

Основные источники и средства образования: опыт и личный пример хозяйственно-трудовой деятельности и социального поведения взрослых; существующие социально-культурные связи, традиции, ритуалы и игры; устная речь как источник информации и средство ее передачи (речь наставника оказалась первым источником и ретранслятором человеческого знания, которые накапливались в виде устных рассказов и в такой форме

передавались от поколения к поколению); орудия труда и природные объекты. Славянские племена, объединившиеся к концу первого тысячелетия в Древнерусское государство, располагали мифологией, эпосом, возможно, летописанием.

В этот период люди уже начинают приспособлять для хранения и передачи информации, а следовательно, и для образования подрастающих поколений изобразительные средства и природные материалы. Деятельность человека по накоплению и передаче зна-

ний получила мощную «технологическую поддержку» после создания письменности. Начавшийся в глубокой древности процесс поиска и совершенствования носителей информации, а также инструментов для ее регистрации продолжается до сих пор.

Отдельные черты созданной праславянами культуры воспитания сохранялись в течение многих столетий и определяли специфику национального педагогического сознания и поведения.

### Список литературы

1. Гаркави А. Я. Сказания мусульманских писателей о славянах и русских (с половины VIII века до конца X века по Р.Х.). — СПб., 1870. — 308 с.
2. Греков Б. Д. Киевская Русь. — М.: Государственное издательство политической литературы, 1953. — 569 с.
3. Житие Константина Философа // Сказания о начале славянской письменности / Под ред. Э. В. Удальцовой. — М.: Наука, 1981. — С. 70—93.
4. Карамзин Н. М. История государства Российского. — Т. I. Главы 1—3. — М., 2000. (CD-ROM).
5. Костомаров Н. И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. Кн. I. — М.: Книга, 1990. — 739 с.
6. Латышина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X — начало XX века): Учеб. пособие. — М.: Форум, 1998. — 584 с.
7. Лихачев Д. С. Возникновение русской литературы — М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. — 186 с.
8. Мавродин В. В. Древняя Русь: (Происхождение русского народа и образование Киевского государства). — М.: Госполитиздат, 1946. — 311 с., ил.
9. Медынский Е. Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской

социалистической революции: 2-е изд., испр. и доп. — М., 1938. — 512 с.

10. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. — СПб.: Алетейя, 2000. — 432 с.

11. Муравьев А. В., Сахаров А. М. Очерки истории русской культуры IX — XVII вв. — М.: Просвещение, 1984. — 336 с.

12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред. Э. Д. Днепров. — М.: Педагогика, 1989. — 479 с.

13. Романов Б. А. Люди и нравы Древней Руси. Историко-бытовые очерки XI—XIII вв. 2-е изд. — М.; Л., 1966. — 242 с.

14. Рыбаков Б. А. Из истории культуры Древней Руси. — М.: Изд-во Московского университета, 1984. — 241 с.

15. Сказание черноризца Храбра «О письменах» // Сказания о начале славянской письменности / Под ред. Э. В. Удальцовой. — М.: Наука, 1981. — С. 102—105.

16. Чивилихин В. А. Память: Роман-эссе. В 2-х кн. кн. — М.: Худ. лит., 1988. — 714 с.

В. И. Смирнов

## УЧЕБНАЯ КНИГА ПО ПЕДАГОГИКЕ: ОТ ПРОШЛОГО К БУДУЩЕМУ

УДК 37:001.2  
ББК 74.200.25

В широком историческом контексте рассматривается процесс становления учебной литературы по педагогике в качестве источника и средства профессиональной подготовки учителя. Характеризуются периоды развития отечественной книги по педагогике, способствующей решению задач педагогической подготовки и самоподготовки учителей.

**Ключевые слова:** учебная книга по педагогике, теоретические основы создания учебника, функции учебной книги, этапы генезиса учебной книги по педагогике.

V.I. Smirnov

## A TEXTBOOK ON PEDAGOGY: FROM PAST TO FUTURE

The article examines the process of formation of educational literature on pedagogy as a source and means of training teachers in the broad historical context. It characterizes periods of development of national books on pedagogy which help to solve the problem of pedagogical training and self-study of teachers.

**Key words:** a textbook on pedagogy, theoretical basis of creation of a textbook, functions of a textbook, genesis stages of a textbook on pedagogy.

Важнейшее место в структуре профессионального педагогического образования принадлежит педагогической подготовке, которая призвана вооружить будущих учителей системой знаний в области современного содержания образования и педагогических технологий, умениями и навыками практической деятельности, развить у них профессиональное мышление, сформировать потребность в непрерывном самообразовании. Будучи направленной на познание «человека

как предмета воспитания» и закономерностей образовательного процесса, педагогическая подготовка учителей представляет собой единство теоретического обучения, самообразования и овладения опытом практической деятельности.

В современных условиях, когда в процессе педагогической подготовки специалистов возрастают значение и объем самостоятельной работы, а центр тяжести в обучении переносится на активные формы овладения зна-

ниями, актуализируется роль учебной книги. Превращаясь из пассивного носителя информации в активную дидактическую систему, учебная книга призвана раскрывать содержание учебного материала, формировать мотивацию познавательной деятельности, способствовать становлению эмоционально-ценностных отношений личности, выработке практических умений и навыков.

Разрабатывая теорию школьного учебника, отечественные дидакты В. Г. Бейлинсон, В. П. Беспалько, И. К. Журавлев, Д. Д. Зуев, И. Я. Лернер, Е. И. Перовский, М. Н. Скаткин и др. выдвинули и обосновали гипотезу, суть которой сводится к тому, что современная учебная книга призвана быть моделью определенной педагогической системы и в этом качестве обеспечивать усвоение обучающимися учебной информации и накопление опыта познавательной и преобразующей деятельности, развивать способности к самостоятельному мышлению. На основе этой гипотезы была отработана структура школьного учебника, которая, по мнению Д. Д. Зуева, может быть оценена как «приближенная к оптимальной».

Разрабатываются и теоретические основы создания *учебника для вузов* (С. Г. Антонова, П. Г. Буга, А. А. Гречихин, Ю. Г. Дреус, Н. И. Тупальский, Л. Г. Тюрина и др.), имеющего ряд существенных особенностей, отличающих его от школьного учебника как в плане построения, так и в части применения в процессе обучения. Вместе с тем анализ научной литературы и материалов

диссертационных исследований дает основание сделать вывод, что теория вузовского учебника в целом находится на начальной стадии становления, а в частности, отсутствуют разработки в области теории построения учебных книг по педагогике и их использования в процессе общепедагогической подготовки учителя.

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

- не определено место учебной книги в системе дидактических средств педагогического образования и самообразования, не завершена работа по определению ее функций, не разработаны критерии отбора содержания учебного материала для учебников и учебных пособий по педагогике;

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

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

- содержание большинства современных учебников по педагогике не обеспечивает реализацию антропологического подхода в воспи-

тании, а следовательно, и в системе профессиональной подготовки педагога;

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

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

— в процессе педагогической подготовки большинство студентов (как прежде, так и теперь) ограничиваются прочтением рекомендованного преподавателем учебника педагогики, не ставя перед собой задачу сопоставить материал данной учебной книги с материалом других пособий, перепроверить предлагаемую учебную информацию; при этом утверждается односторонность взглядов и убеждений читателя, его концептуально-ин-

формационная зависимость от автора пособия: читатель усваивает главным образом ту информацию и те оценки, которые предлагает автор;

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

— противоречивы научные прогнозы, определяющие перспективы учебной книги по педагогике, ее место в системе средств обучения в условиях информационного общества (information society), которое призвано стать обществом знания или образования (knowledge-based or education society).

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

История книги по педагогике — важная составная часть истории образования и педагогической науки: книга не только аккумулирует и обеспечивает передачу накопленных человеческим сообществом знаний и опыта воспитательной деятельности, но и способствует историко-педагогическому познанию, воплощая в себе и

зеркало, отображая все основные достижения и проблемы культурно-образовательного развития общества.

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

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

Учебная книга появляется лишь тогда, когда есть учебный предмет и организован процесс обучения. Но учителя во все времена *учились*, следовательно, информация, которую они еще до появления специальной *учебно-педагогической литературы* черпали из разно жанровых книг, была

для них *учебной*, так как содержала полезные сведения научного или прикладного характера. Именно потому, отдавая себе отчет в некоторой неточности используемой формулировки, мы называем *учебными книгами по педагогике* все те издания, которые содержат необходимую для развития профессионально-педагогической культуры учебно-научную информацию.

Анализируя развитие учебной книги по педагогике, прежде всего, отметим, что она представляет собой: а) *печатное издание*, в котором содержится совокупность систематизированных и редуцированных педагогических знаний и аппарата организации усвоения этих знаний; б) *источник учебно-научной педагогической информации*; в) *дидактическое средство*, обеспечивающее на информационном и методическом уровнях теоретическую подготовку будущего педагога к профессиональной деятельности.

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

1. *Целевым назначением (функциями)*:

1.1. *Книга — источник педагогических знаний*. Является рукописным или печатным произведением, которое, во-первых, несет в себе в профессиональном отношении полезную, но не всегда предназначенную для обучения педагогическую информацию (реализуется *информационная функция*), во-вторых, содержанием и внутренней логикой этой информации

оказывает объективное влияние на развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер личности (*развивающая функция*), а также на формирование ее мировоззрения, духовно-нравственных качеств и свойств (*воспитательная функция*).

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

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

3. *Степенью редуцированности и адаптированности учебно-научной информации:* книга-источник содержит сведения, которые автор сообщает с той мерой полноты и достоверности, которую он считает необходимым и возможным допустить; книга — средство обучения со-

держит упрощенные и сокращенные, ориентированные на потребности и возможности потребителя знания.

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

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

— *второй период* (начало XIX — начало XX вв.): книга, оставаясь главным источником теперь уже систематизированных педагогических знаний, приобретает статус основного средства обучения, имеющего в той или иной мере выраженные функции и черты регулярного учебного издания.

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

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

— *второй период* (XIX — начало XX вв.) знаменуется созданием отечественной системы педагоги-

ческого образования, включающей в себя разнообразные формы организации профессиональной подготовки педагогов и типовые программы по дисциплинам, обеспечивающим формирование у будущих учителей основ педагогической культуры.

Генезис учебной книги по педагогике являет собой сложный, противоречивый, длительный и неравномерный по динамике протекания процесс, в рамках которого можно выделить следующие основные этапы: дидакто-догматический, рецептурно-дидактический, регламентно-инструктивный, дескриптивно-методический, рефлексивно-дидактический и опытно-педагогический. Предлагаемая нами периодизация развития учебно-педагогической литературы построена с учетом актуальных потребностей образовательно-воспитательной практики в учителях и наставниках, уровень педагогической компетентности которых адекватен социальным требованиям и ожиданиям.

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

Так, в X—XVII вв. (мы выделили в этом периоде два этапа: дидакто-догматический и рецептурно-дидактический) перед церковью и семьей ставилась задача воспитания законопослушного и богобоязненного человека. Необходимая для реализации этой задачи педагогическая информация содержалась в произведениях церковно-учительной литературы. Обучение грамоте сводилось к выработке элементарных навыков чтения, письма,

счета в условиях индивидуального или группового ученичества, осуществляемого служителями церкви и мастерами грамоты. Единственным источником формирования способов обучения был локальный педагогический опыт, рожденный образовательной практикой.

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

2. *Рецептурно-дидактический* этап (XVI—XVII вв.). *Педагогические нормы* и *рецепты-требования* представлены в поучениях, руководствах, азбучниках и т. д.; их источником по-прежнему являются христианские догматы, действующие нравственные нормы, а также обобщенный на элементарном уровне опыт практической воспитательной деятельности.

3. *Регламентно-инструктивный* этап (XVIII в.). На этом этапе ограниченность масштабов образования в стране, во-первых, не вызывала потребности в создании системы учреждений, форм и дидактических средств, обеспечивающих осуществление массовой подготовки учителей; во-вторых, препятствовала накоплению, осмыслению и обобщению опыта образовательно-воспитательной деятельности, превращению его в учебно-дидактический материал, содержащий систематизированные педагогические знания. *Педагогические нормы* и *ре-*

*целты-предписания* зафиксированы в указах, регламентах, инструкциях, руководствах, уставах. Лишь в конце этапа появляются философско-педагогические трактаты, определяющие и обосновывающие цель, задачи, содержание, методы образовательно-воспитательной деятельности.

Для первых трех этапов характерно то, что педагогика в то время не оформилась в специальную область знания, не имела статуса теоретической дисциплины, ее идеи не были отражены в специальных научных сочинениях. Чтобы получить адекватное представление о педагогической мысли в X—XVIII вв., ее следует рассматривать в совокупности идеолого-этических и культурно-образовательных реалий того времени, в контексте образов и понятий средневекового менталитета, привлекая самые разнообразные источники в их единстве и сравнении.

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

4. *Дескриптивно-методический* этап (первая треть XIX вв.). Развитие источников и средств педагогического познания обусловлено проведением школьных реформ, в контексте которых началось создание системы педагогического образования.

*Педагогические нормы и представления* в это время были отражены уже не только в регламентных документах, но и в адресованных учителям рекомендациях, разработанных на основе анализа, обобщения и ретрансляции педагогического опыта.

Бытовавшее тогда представление о педагогике как об искусстве обусловило построение значительной части педагогических разработок в виде собраний правил или *рецептов*, выраженных преимущественно в императивно-наставительной форме. Основными письменными источниками, обеспечивающими подготовку и самоподготовку учителей в первой трети XIX века, оставались нормативно-правовые документы, образовательные проекты, философско-педагогические сочинения, первые учебные пособия по педагогике, материалы педагогической журналистики.

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

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

*Дидактизм* проявляется в прагматизме, директивности и наставительности, в стремлении обязательно и немедленно преобразовать результаты рефлексии и развития педагогической теории в четко сформулированные правила и практические рекомендации.

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

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

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

- априорный характер выработки и представления педагогического знания;

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

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

6. *Опытно-педагогический этап* (конец XIX — начало XX вв.). На данном этапе в стране была создана разветвленная система педагогического образования, призванная удовлетворять кадровые потребности динамично развивающейся образовательной сферы, и был накоплен, изучен и систематизирован педагогический опыт, трансформированный в научно-учебную информацию, характеризующую сущность и закономерности процесса воспитания, цели, содержание и способы педагогической деятельности.

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

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

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

- б) ориентация книг главным образом на сообщение учебной информа-

ции и ее интерпретацию: в книгах отсутствуют вопросы и задания для закрепления учебного материала, контроля и самоконтроля качества его усвоения;

в) репродуктивный характер представления учебного материала;

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

Последняя из названных отличительных черт — стремление к интеграции в составе *учебной книги по педагогике* анатомо-физиологических, психологических, философских, собственно педагогических и иных знаний о человеке, его развитии, образовании и воспитании — выступает, с одной стороны, как перспективное направление развития содержания педагогической подготовки учителей и как условие создания системокомплекса, обеспечивающего синтезирование разрозненных источников и средств педагогического познания в единый информационно-обучающий блок, с другой стороны, это стремление обречено на неуспех, поскольку, во-первых, не разработаны основания и логика объединения частей педагогической науки в целое, во-вторых, существует опасность конгломерации, т. е. механического соединения разнообразных научно-теоретических сведений в некое эклектическое образование; в-третьих, неизбежно увеличение объема информации неизбежно приведет к еще большему ее редуцированию, следовательно, к формированию поверхностных представлений о сути педагогических проблем.

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

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

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

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

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

1. *Догматический материал* превалирует в книгах в X—XVII вв., поскольку произведения церковно-учительной литературы, указывая на то, что надлежит делать, не объясняли, почему делать необходимо именно это, и не предлагали рекомендаций учителю по поводу того, как сле-

довало строить процесс обучения и воспитания и *какие* при этом организационные формы, способы, приемы и средства целесообразно использовать. Большой частью поучения, слова, наставления, послания и пр. были адресованы не тому, кто воспитывает, а тем, кто призван воспитать себя.

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

2. *Рецептурный материал*, почти отсутствующий в литературе X–XVII вв., составляет основное содержание книг, созданных в XVIII столетии, когда источником педагогических знаний становятся регламенты, инструкции, руководства, уставы, предписывающие, *что и как* следует делать учителю. В XIX–XX вв. доля рецептурного материала была примерно одинакова.

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

Предметное содержание учебного материала книг по педагогике мы условно разделили на семь блоков,

соответствующих основным областям научных знаний о человеке и его воспитании: физиология (с анатомией и школьной гигиеной), психология (общая, возрастная и педагогическая), общая педагогика (с элементами философии, этики и логики), теория и методика обучения (общая и частная дидактика), теория и методика воспитания, требования к учителю и училищеведение (с XX века — школоведение).

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

1. Учебный материал по *анатомии, физиологии и школьной гигиене* составлял заметную часть содержания учебно-педагогической литературы на опытно-педагогическом этапе ее развития (конец XIX — начало XX вв.).

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

3. До последней трети XIX в. материал по *общей педагогике* носил отчетливо выраженный догматический характер, его содержание в основном составляли общие рассуждения о воспитательном идеале, определяющем цели и задачи воспитания и обучения,

о целесообразности познания человеком себя и окружающего мира, о допустимых пределах познания, о роли церкви, семьи, школы в формировании человека. И лишь в конце XIX и в XX вв. общая педагогика начинает раскрывать предмет и задачи педагогики, характеризовать значение разнообразных факторов в развитии человека, разъяснять сущность педагогического процесса. В советский период материал этого раздела педагогики был очень идеологизирован и давал одностороннее представление о педагогических фактах и явлениях.

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

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

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

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

6. *Требования к учителю* более всего были выражены в XVIII — на-

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

7. *Школоведческий* материал (рассматриваемое время (XVIII–XX вв.) оставался по объему почти неизменным.

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

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

средства общепедагогической подготовки учителя.

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

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

Центральным звеном *системокомплекса* дидактических средств общепедагогической подготовки, по нашему мнению, остается учебник, содержание которого должно, во-первых, в полной мере соответствовать требованиям го-

сударственного стандарта высшего педагогического образования, во-вторых, иметь выверенный, апробированный педагогической теорией и образовательной практикой характер.

Учитывая невозможность представить в учебнике педагогики всю совокупность научно-теоретической информации по проблемам воспитания и образования, необходимо изменить его функциональное назначение: *доминирующими*, вместо *информационной* и *интерпретационной* функций, значение которых в содержащем предельно редуцированные знания учебнике заметно уменьшается, должны стать функции *ориентации* на источники (оптимально: первоисточники) учебно-научной информации, *систематизации* учебного материала и его *закрепления*. Работа с учебником может предвдывать изучение дисциплины (темы) и завершать учебную работу, способствуя упорядочению и обобщению научно-теоретических сведений.

Другими компонентами системоконплекса призваны быть:

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

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

оретических сведений инновационного характера;

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

- учебно-методические пособия, предназначенные как для обучающихся (методика самостоятельной работы, выполнения определенных видов деятельности), так и для преподавателей (методика организации обучения);

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

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

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

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

- усиление *синтезирующей* функции учебных изданий, составляющих системоконплекса, которая призвана способствовать утверждению прочных междисциплинарных связей

и обеспечивать представленность в учебных книгах информации из всех научных дисциплин, изучающих человека, процесс его развития, воспитания и образования;

— активизация *интегрирующей функции* учебных изданий системокомплекса: учебники и учебные пособия призваны обеспечить реализацию образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения в их органическом единстве (первый уровень интеграции); учебные книги представляют материал по отдельным дисциплинам как неотъемлемую составную часть содержания педагогического образования с учетом естественной тенденции к генерализации этого содержания (второй уровень интеграции);

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

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

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

— унифицированность терминологии и обозначений.

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

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

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

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

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

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

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

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

— ориентация читателя на работу с первоисточником, утверждение переконания оригинальных материалов, подлежащих обязательному изучению;

— сочетание индуктивного и дедуктивного подходов в изложении учебного материала;

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

— связь теоретического учебного материала с практическими задачами, которые предстоит решать будущему педагогу;

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

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

— включение в учебные книги иллюстративного материала.

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

#### Список литературы

1. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. — М. : Изд. т-ва И. Д. Сытина, 1913. — 583 с.: ил.

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

### КОНСТАНТИН ДМИТРИЕВИЧ УШИНСКИЙ: ОСНОВОПОЛОЖНИК НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ\*

(К 190-летию со дня рождения)

УДК 37.0132  
ББК 74.03(2)

Константин Дмитриевич Ушинский родился 19 февраля (2 марта) 1824 года в Туле в семье Дмитрия Григорьевича Ушинского — мелкопоместного дворянина, отставного офицера, участника Отечественной войны 1812 года, служившего чиновником. Мать Константина Дмитриевича — Любовь Степановна умерла, когда ему было 11 лет. После назначения Дмитрия Григорьевича Ушинского судьей в уездный город Новгород-Северский Черниговской губернии вся семья Ушинских переехала на жительство в этот старинный городок<sup>1</sup>. Все детство и отрочество К. Д. Ушинского прошло в приобретенном отцом небольшом имении, так называемом «Урочище Покровщина», расположенном в четырех верстах от

Новгород-Северского на берегу реки Десны.

Первоначальное образование Константин Ушинский получил дома под руководством матери, что позволило ему в 12 лет поступить сразу в третий класс гимназии уездного города Новгород-Северского. В гимназии Константин Ушинский был примерным учеником. Он много читал, часто был инициатором диспутов на различные темы. Как отмечали позже его биографы, он терпеть не мог подхалимства среди учеников и несправедливости некоторых учителей. С особым уважением Константин Ушинский относился к директору гимназии И. Ф. Тимковскому<sup>2</sup> и к учителю истории М. Г. Ерофееву. Именно от этих преподавателей гимназист Ушинский

\* Материал представлен ФГНУ «Научная педагогическая библиотека им. К. Д. Ушинского». Ссылка на сайт [www.gnpbu.ru](http://www.gnpbu.ru)



Д. Г. Ушинский

узнал о брошюре «Донесение следственной комиссии, направленной в 1825 году против декабристов» и о деле «О политическом вольнодумстве некоторых профессоров и учащихся Нежинской гимназии высших наук».

Сам К. Д. Ушинский в воспоминаниях об обучении в Новгород-Северской гимназии писал: «Воспитание, которое мы получили... в бедной уездной гимназии маленького городка Малороссии Новгорода-Северского, было в учебном отношении не только не ниже, но даже выше того, которое в то время получалось во многих других гимназиях. Этому много способствовала страстная любовь к науке и несколько даже педантическое уважение к ней в покойном директоре Н-ской гимназии, старике профессоре, имя которого известно и ученой литературе, — Илье Федоровиче Тимковском».



Л. С. Ушинская

В 1840 году К. Д. Ушинский после окончания гимназии поступил учиться на юридический факультет Московского университета, где слушал лекции блестящих преподавателей, в том числе таких известных профессоров, как профессор истории Тимофей Николаевич Грановский и профессор философии государства и права Петр Григорьевич Редкин<sup>2</sup>, который оказал немалое влияние на последующий выбор К. Д. Ушинского заняться педагогикой.

После блестящего окончания университетского курса Ушинский был оставлен в Московском университете для подготовки к сдаче магистерского экзамена. В круг интересов молодого Ушинского, помимо философии и юриспруденции, входили и литература, и театр, а также все те вопросы, которые волновали представителей



**И. Ф. Тимковский**

прогрессивных кругов русского общества того времени, в частности, пути распространения грамотности и образованности среди простого народа.

В июне 1844 года ученый совет Московского университета присудил



**П. Г. Редкин**



**К. Д. Ушинский в студенческие годы**

Константину Ушинскому степень кандидата юриспруденции, а в 1846 году он был назначен исполняющим обязанности профессора камеральных наук на кафедре энциклопедии законоведения, государственного права и науки финансов в ярославский Демидовский юридический лицей.

Однако прогрессивные демократические взгляды молодого профессора, его глубокая эрудиция, простота в обращении со своими учениками вызвали недовольство руководства лицея, что в конечном итоге привело к конфликтам с начальством лицея, доносам вышестоящему начальству на Ушинского со стороны руководства лицея и установления негласного надзора за ним. Все это привело к тому, что в 1850 году Ушинский был вынужден подать в отставку. После своей отставки из Демидовского лицея Ушинский некоторое время зарабатывал себе на

жизнь переводами статей из иностранных журналов, рецензиями и обзорами в журналах, а все его попытки устроиться снова на преподавательскую должность оказывались тщетными.

Через полтора года безуспешных попыток устроиться на преподавательскую работу в Ярославле К. Д. Ушинский переехал в Санкт-Петербург, где первоначально он смог устроиться только на должность столоначальника департамента иноземных вероисповеданий Министерства внутренних дел — достаточно мелкую чиновничью должность.

Летом 1851 года, когда К. Д. Ушинский находился в служебной командировке в Черниговской губернии, он женился на подруге своего детства Надежде Семеновне Дорошенко, происходившей из древнего украинского казацкого рода.

В ноябре 1854 года, благодаря помощи бывшего коллеги по Демидовскому лицее — директора Гатчинского сиротского института П. В. Голохвастова, бывшего ранее его начальником в Демидовском лицее, К. Д. Ушинский получил назначение в этот институт старшим учителем русской словесности и юридических предметов. Гатчинский сиротский институт представлял собой закрытое среднее профессионально-юридическое учебное заведение, которое находилось под покровительством императрицы. Его задачей было воспитание людей, верных «царю и отечеству» — его воспитанники (свыше 600 человек) предназначались к занятию различных должностей в многочисленных департаментах и министерствах, а применяемые для этого методы славились своей строгостью. Так, за небольшую



Д. Г. Ушинский, профессор  
Ярославского Демидовского лицея



Н. С. Дорошенко

провинность воспитанника могли посадить под арест в карцер, на прогулку за стены института воспитанники могли выходить только по субботам и воскресеньям. Сам Ушинский так характеризовал позже институтские порядки: «Канцелярия и экономия наверху, администрация в середине, учение под ногами, а воспитание — за дверьми здания». Интересно, что за пять лет своей преподавательской работы в этом учебном заведении К. Д. Ушинскому удалось изменить старые и внедрить новые порядки и традиции в институте, которые сохранялись в нем вплоть до 1917 года. Так, ему удалось начисто искоренить фискальство, доносительство, которое, как правило, было характерно для учебных заведений закрытого типа, ему удалось изжить воровство, так как самым суровым наказанием для воров стало презрение товарищей. Чувство настоящего товарищества К. Д. Ушинский считал основой воспитания.

Уже через полгода своей службы в Гатчинском сиротском институте К. Д. Ушинский был повышен по службе и назначен инспектором классов.

В стенах этого учебного заведения К. Д. Ушинский обнаружил архив одного из прежних инспекторов Гатчинского сиротского института — Егора Осиповича Гугеля<sup>4</sup>, в котором он нашел, как писал позже сам Ушинский, «полное собрание педагогических книг».

Найденные книги оказали огромное влияние на Ушинского. Под влиянием

идей, полученных от прочтения этих книг, он написал одну из лучших своих статей по педагогике «О пользе педагогической литературы». После огромного общественного успеха, который имела его статья, Ушинский становится постоянным автором «Журнала для Воспитания». В этом журнале он последовательно публиковал статьи, в которых развивал свои взгляды на систему воспитания и образования в России. В период службы в Гатчинском институте им были написаны также «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании» и другие работы.

В январе 1859 года К. Д. Ушинского пригласили на должность инспектора классов Смольного института благородных девиц, где ему удалось провести значительные прогрессивные изменения. Так, исходя из



Д. Г. Ушинский, инспектор Гатчинского института

своего главного принципа — демократизации народного образования и народности воспитания, ему удалось убрать существовавшее до этого разделение контингента учащихся на «благородных» и «неблагородных», т. е. деления по принципу происхождения девушек из дворянского и из мещанского сословий. Он ввел практику преподавания учебных предметов на русском языке, стал знакомить учащихся с классиками русской литературы и открыл специальный педагогический класс, в котором осуществлялась подготовка учениц для работы в качестве воспитательниц. К. Д. Ушинский ввел в практику педагогической работы совещания и конференции педагогов, а воспитанницы получили право проводить каникулы и праздники у родителей.

Его сослуживец и коллега по Смольному институту Л. Н. Модзалевский<sup>2</sup> так написал в своих воспоминаниях об этом периоде жизни К. Д. Ушинского: «У Ушинского бывали так называемые четверги, в которые собирались к нему все друзья и сослуживцы, кто только пожелает. Тогда К. Д. жил в особом небольшом, но уютном сереньком флигеле, составлявшем частицу как бы целого городка, носившего общее название «Смольного монастыря». В карты не играли, но больше толковали о новостях тогдашней литературы, о современных государственных реформах, бывших тогда в полном ходу и одушевляющим образом действующих в особенности на Ушинского, да и на

всех нас; но больше всего говорили и спорили, конечно, о смолянских делах, о программах, методах, о разных педагогических взглядах и системах, которыми в начале 60-х годов интересовалось вообще все образованное русское общество».

Одновременно с преподавательской работой Ушинский стал редактировать «Журнал Министерства Народного Просвещения». Благодаря ему это официальное издание Министерства просвещения превратилось в прекрасный педагогический журнал, весьма отзывчиво относившийся к новым течениям в области народного образования. Однако из-за столкновения с вновь назначенным министром народного просвещения реакционером графом Е. В. Путятиним он был вынужден уйти из «Журнала Министерства на-



К. Д. Ушинский, инспектор  
Смольного института

родного просвещения», который редактировал в течение полутора лет.

Однако у К. Д. Ушинского произошел конфликт с начальницей института М. Леонтьевой<sup>6</sup>, которая обвинила Ушинского в вольнодумстве, непочтительном отношении к начальству, атеизме и других проступках подобного рода. Просто уволить ставшего очень популярным педагога было нельзя. И под благовидным предлогом Ушинского в марте 1862 года удалили из института — он был направлен на пять лет за границу для лечения и изучения школьного дела<sup>7</sup>.

За время своей заграничной командировки Ушинский посетил Швейцарию, Германию, Францию, Бельгию и Италию. В этих странах он посещал и изучал учебные заведения — женские школы, детские сады, приюты и школы, особенно в Германии и Швейцарии, которые в то время считались самыми передовыми в части новаций в педагогике.

В 1861 году он написал и издал книгу «Родное слово», а позже за границей в 1864 году он написал и издал учебную книгу «Детский Мир». В этих книгах для первоначального классного чтения нашли свое отражение основные педагогические идеи Ушинского — требование демократизации народного образования и идея народности воспитания. Фактически это были первые массовые и общедоступные российские учебники для начального обучения детей. Более того, Ушинский написал и издал

особое руководство для родителей и учителей к своему «Родному Слову» — «Руководство к преподаванию по “Родному слову” для учителей и родителей». Это руководство оказало огромное, широчайшее влияние на русскую народную школу. Свою актуальность как пособие по методике по преподаванию родного языка это пособие не потеряло и по сей день. Достаточно сказать, что до 1917 года оно выдержало 146 изданий.

Работая в Петербурге и Гатчине и находясь за границей, К. Д. Ушинский приезжал отдыхать со своей семьей на хутор Богданку Глуховского уезда Черниговской губернии (ныне село Богданка Шосткинского района Сумской области Украины), где у него был дом. В семье Ушинских было пятеро детей: Павел (1852 г.), Владимир (1861 г.), Константин (1859 г.), Вера (1855 г.) и Надежда (1856 г.). Много позднее после трагической гибели его старшего сына на охоте он переехал на жительство в Киев.

В середине 60-х годов К. Д. Ушинский с семьей вернулся в Россию. Свой последний главный научный труд, названный К. Д. Ушинским «Человек как предмет воспитания, опыт педагогической антропологии», он начал печатать в 1867 году. Первый том «Человек как предмет воспитания» вышел в 1868 году, а через некоторое время вышел второй том. К сожалению, этот его научный труд (третий том) остался незавершенным. В этой своей работе К. Д. Ушинский подходит

к рассмотрению психических явлений на фундаментальной философской основе, не будучи приверженцем какой-либо определенной философской системы, он вполне самостоятельно дал в своем труде ценный психологический анализ цепочки: ощущение прекрасного — чувствование прекрасного — осознание. Также в этом труде К. Д. Ушинский дал обоснование предмета педагогики, ее основных закономерностей и принципов. Основа его педагогической системы, нашедшая отражение в его многочисленных трудах, — требование демократизации народного образования и идея народности воспитания.

В последние годы жизни К. Д. Ушинский выступал как видный общественный деятель. Он писал статьи о воскресных школах, о школах для детей ремесленников, а также принял участие в учительском съезде в Крыму. Расставаясь с участниками

съезда, К. Д. Ушинский сказал слова, ставшие пророческими: «Скоро настанет время, когда весь русский народ осознает необходимость грамоты. Тогда будет издан закон об обязательном обучении для каждого русского человека. Предлагаю провозгласить здравцу за скорейшее осуществление мечты всей моей жизни: за обязательное обучение в России».

Летом 1870 года К. Д. Ушинский лечился кумысом в Альме возле Бахчисарая. Возвращаясь из Крыма, собиравшись заехать к своему коллеге и другу Н. А. Корфу<sup>8</sup> в село Времевку Александровского уезда на Екатеринославщине, но из-за болезни и большой отдаленности села от железнодорожной станции Благодатной не смог это сделать. Прибыв на хутор Богданку, он узнал о трагической смерти своего старшего сына Павла. Найдя в себе силы перебороть постигшее его горе, он перевез свою семью в



Киев, купив домик по ул. Тарасовской, а сам с сыновьями Константином и Владимиром поехал лечиться в Крым. Но в дороге простудился, заболел и остановился в городе Одессе, где и

умер<sup>2</sup> 22 декабря 1870 года (3 января 1871 года).

Похоронили К. Д. Ушинского в Киеве на территории Выдубецкого монастыря.

### Комментарии

1. Город Новгород-Северский известен тем, что это был один из богатейших и красивейших городов Древней Руси, первое упоминание о котором встречается в известном «Поучении детям» Владимира Мономаха. Именно из этого древнего города — столицы Северского княжества — уходил в свой знаменитый поход на половцев князь Игорь.

2. И. Ф. Тимковский родился в городе Переяславе на Киевщине, образование получил в Киевской академии и Московском университете. Принимал активное участие в создании Харьковского университета, в котором работал профессором — доктором права и филологии. Будучи директором Новгород-Северской гимназии (первой гимназии на Левобережной Украине), преподавал в ней латинский язык и русскую словесность; состоял членом Королевского научного общества (в Великобритании) и Геттингенского научного общества (в Германии).

3. Петр Григорьевич Редкин (4 октября 1808 г. — 7 марта 1891 г.) — выпускник Московского университета и Дерптского университета, в котором продолжил свое юридическое образование. С сентября 1835 года, получив диплом Доктора права, П. Г. Редкин был назначен в Московский университет читать «Энциклопедию Законоведения и Государственных Законов», а в 1847 году получил ординатуру. Несмотря на непродолжительную профессорскую деятельность в Москве до 1848 года, П. Г. Редкин завоевал весьма широкую популярность, которая сделала его общим любимцем всего студенчества. С 1863 по

1876 год был профессором и ректором (с 1873 года) Петербургского университета.

4. Егор Осипович Гутель (1804—1841) родился Гильдбурггаузене в Германии, пяти от роду был вывезен в Россию. Был учителем немецкого языка в Инженерном училище, инспектором классов в Гатчинском сиротском институте. Будучи последователем Песталоцци, он со своим товарищем П. Гурьевым осуществил первый в России опыт «школ для малолетних детей». Его «школа» была нечто большее, чем просто среднее между современным «детским садом» и школой. В небольшом домике Гатчинского парка им было собрано десять мальчиков 4—6-летнего возраста не просто для обучения, а для придания «правильного направления в развитии детских способностей». Его двухлетний опыт практической работы был описан позже в первом в России «Педагогическом журнале», издаваемом им со своим помощником и обнаруженным Ушинским. К сожалению, после того, как обстоятельства не позволили Гутелю продолжать дальше свой педагогический эксперимент, он сошел с ума, что надолго предало забвению его педагогические труды.

5. Л. Н. Модзалевский (1837—1896) — русский педагог. Работал преподавателем русской литературы в Смольном институте. Автор книги «Очерк истории воспитания с древнейших до наших времен» и статей о педагогической деятельности К. Д. Ушинского.

6. Как написала позже о причинах этого конфликта в своих воспоминаниях «На заре жизни» Е. Н. Водорезова,

бывшая в ту пору ученицей Ушинского в Смольном институте, а впоследствии ставшая известным российским педагогом и писательницей: «Леонтьева — осколок старины глубокой, особа с допотопными традициями и взглядами, с манерами, до комизма чопорными, придворным высокомерием, с ханжеской моралью, требующая от каждого полного подчинения своему авторитету и подобострастного поклонения перед каждым своим словом, и он, Ушинский, — представитель новой жизни, носитель новых, прогрессивных идей, с энергией страстной натуры, проводящий их в жизнь, до мозга костей демократ по своим убеждениям, считавший пошлостью и фокусами всякий этикет, всем сердцем ненавидящий формализм и рутину, в чем бы они ни проявились».

7. К. Д. Ушинским было написано в попечительский Совет прошение следующего содержания: «Расстройство здоровья заставляет меня уехать за границу на продолжительное время, вследствие чего почтительнейше прошу Совет исходатайствовать мне увольнение от занимаемой мною должности инспектора классов. Но так как семья моя только в мае месяце отправится за границу, то я прошу покорнейше у Совета позволения остаться ей на казенной, занимаемой мною ныне квартире до конца мая месяца текущего года».

Коллежский советник К. Ушинский марта 22 дня 1862 г.

8. Н. А. Корф — русский педагог и методист начального обучения. Работая в должности председателя училищного совета Александровского уезда Екатеринославской губернии на Украине, способствовал открытию земских начальных школ. Автор учебника для учащихся «Наш друг» — как дополнения к книгам К. Д. Ушинского «Детский мир» и «Родное слово».

9. Из медицинского заключения о причине смерти К. Д. Ушинского: «Страдая хроническим воспалением легких, свойство его долголетнего хронического страдания требовало вместе с хорошими климатическими условиями почти абсолютного воздержания от всякой напряженной деятельности, и я не могу поэтому сомневаться, что именно усиленные ученые литературные работы Ушинского, которыми ознаменовались последние годы его жизни, с медицинской точки зрения, были для него пагубны, потому что они истощили его слабые физические силы и были существенной причиной его преждевременной кончины.

Доктор медицины,  
экстра-ординарный профессор  
университета Св. Владимира  
Шкляревский»

## К. Д. Ушинский ТРИ ЭЛЕМЕНТА ШКОЛЫ<sup>1</sup>

УДК 37.0132  
ББК 74.03(2)

Деятельность всякого учебного заведения, если оно имеет сколько-нибудь воспитательную цель, складывается из трех элементов, представителями которых являются: администраторы заведения, его воспитатели и его учителя.

Эти три основные элемента школьной деятельности, административный, учебный и воспитательный, могут находиться и находятся в действительности в самых разнообразных комбинациях между собой. Иногда они соединяются более или менее тесно, иногда совершенно распадаются между отдельными лицами и часто находятся даже во враждебном отношении между собой. На практике вопрос этой комбинации, на который теория до сих пор обращала мало внимания, является, по нашему мнению, одним из важнейших вопросов в деле общественного воспитания и разрешается если не всегда удачно, то зато чрезвычайно разнообразно. Теория же никогда не обращала на него особенного внимания, хотя от этой комбинации основных элементов всякой школы более всего зависит та ее воспитательная сила, без которой она является

*Hamlet. Your bonnet to his right use:  
t'is for the head.*  
*Гамлет. Употребите вашу шляпу на  
то,  
для чего она сделана:  
наденьте ее на голову.*  
В. Шекспир

декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании, подобно тем картонным деревьям, которыми закрываются пустые места на театральной сцене.

Чтобы скорее и вернее ввести читателя в область понятий, с которыми мы будем иметь здесь дело, мы представим несколько примеров различных комбинаций, заимствуя эти примеры в учебных заведениях всех образованных народов.

Образцы самого тесного соединения всех трех элементов школьной жизни, административного, учебного и воспитательного, представляют нам английские учебные заведения, особенно старые, закрытые (интерны) школы, академии и институты, в которых воспитанники не только учатся, но живут и действительно воспитываются.

В этих заведениях, по большей части, должность начальника соединяется с должностью главного учителя и главного воспитателя школы. Часть хозяйственная значительно облегчается особым комитетом, состоящим из попечителей школы (trustees), так как все эти школы — учреждения час-

<sup>1</sup> Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1974. — Т. 1. — 584 с. — С. 32–51. (Статья опубликована впервые в «Журнале для воспитания» (1857 — № 5)

тные, хотя некоторые из них существуют уже многие столетия и получили совершенно общественный характер, не сделавшись казенными. Должность учителя также, по большей части, соединяется с должностью воспитателя, по крайней мере, в низших и средних классах. Учителя живут в самом заведении, учат, готовят к урокам воспитанников и в то же время наблюдают за их поведением и развитием.

Если начальник заведения, ректор, директор или главный учитель (head master) носит духовное звание, то он к должности начальника, воспитателя и главного учителя присоединяет еще и должность проповедника школьной церкви и духовного отца своих воспитанников.

Понятно, что такое соединение воспитательных обязанностей на одном лице ставит всю судьбу заведения в полную зависимость от характера того лица, которое занимает должность главного воспитателя, в полном и нераздельном значении этого слова. Если этот воспитатель, как по образованию, так и по характеру своему соответствует высокому призванию педагога, то заведение в его руках быстро может достигнуть совершенства. Таким воспитателем, например, был доктор Арнольд, ректор грамматической школы в Рюгби, имя которого пользуется заслуженной и блестящей известностью в педагогическом мире Западной Европы и Северной Америки. Он не только был начальником, главным воспитателем и духовным наставником всей школы, но почти единственным учителем в ее старшем классе. Воспитанники этого

класса до того подчинялись влиянию своего воспитателя, что делались лучшими и вернейшими его помощниками по управлению школой и по учебному и нравственному надзору за младшими ее классами. Вот почему воспитанники Рюгби, куда бы ни заносила их судьба, никогда не забывали нравственных уроков, полученных в школе: не школа и не ее немые стены сохранялись в их воспоминании, но величественный образ их энергического и добродетельного воспитателя, который учил их более собственным примером, всегдашним одушевлением, всегдашней готовностью на самопожертвование для их блага, нежели словами. «В школе и вне школы, — говорит Стэнли, ученик Арнольда, сделавшийся потом его биографом, — перед глазами воспитанников Рюгби стоял непрестанно доктор Арнольд, и для них не существовала школа, а только великий пример их воспитателя».

Конечно, такой воспитатель, как доктор Арнольд, везде бы имел влияние на воспитанников, но только при таком устройстве заведения, как в Рюгби, сосредоточивающем все воспитательное влияние в руках одного человека, оно могло высказаться с такой полнотой, царствовать так безраздельно и оставаться так долго в характерах воспитанников.

Такое же соединение воспитательных элементов школы на одной личности видим мы и в других заведениях Англии.

Ректор Эдинбургской академии с должностью главного начальника и главного наставника соединяет должность пастора школьной церкви и ду-

ховника воспитанников.

В одном из старейших и знаменитейших сиротских институтов Британии, в Герриетовом приюте (Heriot's Hospital), директор заведения обязан преподавать в старших классах не менее трех часов в день, и именно те предметы, которые могут оказывать большее нравственное влияние на воспитанников: английскую историю, философию и нравственное богословие. Он живет в самом заведении и обязан обедать вместе с воспитанниками. По выпуске воспитанников из заведения ректор долго и тщательно следит за их судьбой, сносится с их хозяевами или начальствами, принимает их к себе во время болезни или когда они приезжают погостить в свой прежний приют; помогает им советами, протекцией и деньгами, ведет подробную их историю и долго заменяет отца и опекуна сиротам, получившим воспитание в Герриетовом приюте.

В некоторых других заведениях Англии, в Бельфастской Королевской Академии например, главное начальство школ принадлежит не одному лицу, но совету преподавателей, который избирает из среды себя, на определенное время, главного распорядителя по заведению и представителя его интересов.

К хозяйственной части такие начальники заведений находятся тоже в различных отношениях. Иногда они сами или подчиненные им особые чиновники отдают в непродолжительные сроки отчет по финансовой и экономической части комитету попечителей (trustees) заведения; гораздо чаще сам этот комитет, в котором начальник за-

ведения занимает должность члена, управляет через особенного чиновника (treasurer, steward) хозяйством заведения.

Учителя в таких заведениях являются вместе и воспитателями и исполняют те обязанности, которые в учебных заведениях другого устройства поручаются особым гувернерам, надзирателям или репетиторам. Эти обязанности ведут за собой для учителей другую обязанность — жить в заведении, которая иногда прямо выражена в уставах учредителей. Но этого мало: обязываясь жить в заведении, учителя в то же время отказываются от семейной жизни и должны оставаться холостыми. Это тяжелое ограничение сохраняется в Англии с давних пор и идет из католического периода древнейших ее университетов, откуда перешло и в старые второстепенные школы, находящиеся в органической связи с древними университетами или устроенные по их образцу. Действительные члены Оксфордских коллегий, fellows, живущие в этих коллегиях и пользующиеся их стипендиями, также не имеют права жениться.

В заведениях полуоткрытых, где воспитанники, хотя и не живут в самих заведениях, но и не на вольных квартирах, а в пансионах у учителей школы, обязанности учителя, гувернера и репетитора также соединяются в одном лице, вполне отвечающем за успехи и характер своих воспитанников. В старших классах средних школ, называемых академиями, семинариями, коллегиями и просто школами, появляются уже преподаватели при-

ходящие, занимающие только преподавательскую должность. Это вообще допускается по тем немногим предметам, где в классах идет уже чтение лекций, а не ученье уроков. В этом случае бывшие преподаватели являются только воспитателями и репетиторами, готовят воспитанников к лекциям, объясняют им эти лекции, наблюдают за ученьем и значительно облегчают дело преподавателя, занятого по преимуществу изложением предмета. Такой распорядок дает возможность профессорам и ученым специалистам принимать на себя должности преподавателей в школах, от которых бы они отказались, если бы с этим была соединена обязанность следить за прилежанием и развитием воспитанников.

Останавливаясь на таких заведениях, представляющих образчики самого тесного соединения всех трех элементов школьной жизни, мы не можем не сознаться, что *воспитательная сила* их необыкновенно велика. На какой конец употребляется эта сила? как велик круг познаний, сообщаемых старыми английскими школами? соответствует ли он современным требованиям? Это все вопросы посторонние. Но что влияние на характер воспитанников, оказываемое старыми английскими учебными заведениями, действительно велико, в этом никто не может отказать им. Воспитанники Оксфорда, Кэмбриджа, Вестминстера, Рюгби и пр. до глубокой старости сохраняют в душе и характере живые следы своего воспитания. Не то же ли самое видим мы в иезуитских школах и не те же

ли причины производили в них то же самое явление, только в сильнейшей степени?...

Вот почему мы надеемся, что никто не упрекнет нас в парадоксе, если мы скажем, что в старых английских школах более, чем где-нибудь, сохранилась та *воспитательная сила*, которая в такой замечательной степени проявлялась в иезуитских коллегиях. И там и здесь эта воспитательная сила проистекает из полного соединения элементов школьной деятельности и зависит также от того, что как в иезуитских, так и в старых английских школах воспитанию дается главное место. Но тогда как иезуиты подчиняли воспитание целям своего ордена, англичане подчинили его требованиям общества. Воспитательная сила английских школ употребляется ими для развития в воспитаннике народной английской идеи образованного джентльмена. Вот почему в английской школе воспитатель уже не имеет нужды прибегать к средствам, противным нравственности. Подслушивание и подглядыванье, шпионство между воспитанниками, всякого рода безнравственные уловки, употребляемые воспитателями для покорения воли воспитанников, увы! не в одних иезуитских школах, чужды духу английского воспитания, но оно, тем не менее, не останавливаясь на одной формалистике ученья, умеет открыть дорогу к уму и сердцу воспитанника. Воспитывая, прежде всего, английского джентльмена, понятие о котором, так сказать, живет в исторической атмосфере Англии, английские школы на этом самом понятии осно-

ывают свою необыкновенную воспитательную силу. Стремясь, прежде всего, воспитывать человека, англичане подчиняют все в школе понятию воспитания и не разделяют должности администратора, учителя и воспитателя. Англичане, с свойственной им практичностью, употребляют школу для того, для чего она назначена, и в их школе воспитатель всегда есть и администратор и учитель, или, лучше сказать, в их школе есть место только для воспитателей и воспитанников.

Германия в школьном устройстве остается верна своему общему историческому направлению, выражающемуся в стремлении к науке. Германская школа, несмотря на возгласы педагогической теории, учит, а не воспитывает; а потому, во-первых, в Германии преобладают открытые заведения, и, во-вторых, совершенно последовательно, учитель является в школе главным действующим лицом, а начальник заведения, прежде всего, начальником учебной части. Часть административная и, что называется, деловая, вообще весьма незначительная в открытых заведениях, уменьшена до крайности и вся почти находится в руках школьных коллегий, так что начальник школы, директор и ректор гимназии или семинарии есть прежде всего главный распорядитель по учебной части, председатель учительских конференций, образцовый педагог и чаще всего сам главный учитель школы. Вне учебной части его деятельность ограничивается самыми ничтожными предметами. Но главные предметы его деятельности составляют: стройность преподавания,

правильность метод, экзамены, выбор учебников, деятельность учительских конференций и пр. Он не только следит за правильностью метод преподавания и исполнением их на самом деле, но обязан по закону собственным примером показывать преподавателям приложимость этих метод. С этим германским понятием о начальнике учебного заведения совершенно согласны и те требования, которые поставляются законом для получения этой должности. Директор прусской гимназии не указывается общественным мнением, которое руководит попечителями английских учебных заведений при выборе начальников в школы, но должен выдержать экзамен на высшую учебную должность. Если он выдержал все три степени учительского экзамена, *pro facilitate docendi*, *pro loco* и *pro ascensione*, то он может искать директорского места. Следовательно, директорские места в Германии исключительно получают учителями, или, вернее сказать, директорская должность в Германии есть не более, как высшая учительская должность, и директор или ректор, наблюдая за преподаванием всех предметов, продолжает преподавать и сам некоторые из них. Все это, как нельзя более, соответствует германскому народному понятию о воспитании, как ученье, и вследствие этого все в школьном устройстве и в школьной деятельности подчиняется идее ученья. Учителя только учат, и сам директор может иметь весьма слабый надзор за поведением воспитанников, рассеянных по городу, хотя закон и обязывает его наблюдать, чтоб они помещались

если не в домах своих родителей, то в таких домах, на порядочность которых можно надеяться.

Закрытые заведения, сравнительно немногочисленные в Германии, не дают тона общественному воспитанию (как, например, Оксфорд в Англии), устроены весьма разнообразно и не имеют особенной характеристики. В Пфортской гимназии, например, которая по преимуществу является закрытым заведением, хотя в ней есть и приходящие, обязанные, впрочем, жить в домах учителей, мы видим одно из старейших учебных заведений Германии, основанное еще Морицем Саксонским в 1543 г. на фонды, отобранные от монастырей. В этом заведении, состоящем из трех высших классов гимназии, учителя живут в самом здании только в продолжение очередной недели. Из этой очереди исключаются директор и инспектор (лицо духовное). Определение учеников принадлежит Магдебургской школьной коллегии. Хозяйственной частью занимается особый чиновник, дающий в ней отчет прямо министерству финансов.

Главнейшая часть не только дисциплины, но и всего воспитания лежит на учениках первого, т. е. старшего, класса. Шесть часов в неделю употребляют они на приготовление учеников младшего класса в латинском и греческом языках, что служит для них самих повторением грамматики этих языков. Все ученики заведения (до 180 человек) при приготовлении к урокам разделяются на двенадцать групп, из которых каждая занимает особую комнату, заключающую в

себе большее или меньшее количество учебных столов, смотря по величине комнаты. За каждым столом сидит один из учеников первого класса. Он обязан наблюдать за порядком всего стола и помогать младшим ученикам в приготовлении уроков. В исполнении этой обязанности помогает ему ученик второго класса. Кроме того, в каждой учебной комнате находится один из лучших учеников первого класса, который наблюдает за всей учебной комнатой. Эти ученики играют весьма важную роль в заведении. Они избираются советом профессоров каждые шесть месяцев, наблюдают как за учением, так и за поведением младших учеников, присутствуют при советах заведения, помогают дежурному преподавателю и вместе с ним отдают отчет в еженедельных происшествиях. Они могут даже наказывать младших учеников, но наказание не должно идти выше обязанности провинившегося просидеть в учебной комнате время, назначенное для отдыха. В случаях более важных ученик-инспектор прибегает к дежурному преподавателю или директору.

Совет преподавателей, называемых здесь профессорами, собирается еженедельно для обсуждения всех школьных происшествий.

Замечательно еще то распоряжение, что каждый вновь вступивший ученик поручается на все время своего пребывания в заведении одному из преподавателей, который наблюдает за ним во всех отношениях и переписывается с его родственниками. Преподавателей же здесь всего шесть и четыре адъюнкта.

Таким образом, мы видим, что в этом довольно сложном, хотя очень хорошо обдуманном внутреннем рас­порядке заведения, учење и воспитание соединены в руках одних и тех же лиц, но не лежат на обязанности одного лица в особенности, а на обязанности совета. Следовательно, единство в направлении может здесь быть достигнуто только тогда, если совет заведения сложился удачно, и ученики старшего класса, на которых падает важнейшая часть воспитания, могут выполнить свои обязанности и оживлены общим духом заведения. Поочередные дежурства преподавателей, в продолжение которых только они живут в заведении, не позволяют им иметь того влияния на воспитанников, которое они могли бы иметь, оставаясь в заведении постоянно и наблюдая каждый за своим отделением. Вообще видно, что и в этом заведении учење идет впереди всего.

Такое устройство заведения, при котором, как в Пфортской гимназии, главнейшая часть наблюдения за воспитанием и приготовлением уроков падает на самих же воспитанников старших классов, обще большей части германских интернов. Это, конечно, дает возможность назначить ту умеренную плату за содержание воспитанников, которой отличаются германские закрытые заведения; но нельзя не видеть, что при таком рас­порядке воспитательная часть заведения никогда не может подчиниться до той степени воле воспитателя, до какой подчиняется она в старых английских учебных заведениях. В английских коллегиях воспитатели живут вместе с

воспитанниками, направляют их воспитание в продолжение всего их пребывания в заведении и предоставляют обществу воспитанников направление воспитания отдельного лица настолько, насколько можно положиться на созданный уже дух заведения.

Остальное устройство германских закрытых заведений - отношения учебной части к воспитательной, главного воспитателя к второстепенным, воспитателей и преподавателей к воспитанникам - чрезвычайно разнообразно.

В большом Гамбургском сиротском доме, например, где дети остаются только до 14-летнего возраста и, кроме учења, приучаются еще к ремеслам, учителя не живут в заведении и в неучебное время за детьми присматривает прислуга, что, конечно, весьма дурно; но главный вопрос здесь составляла экономия. Содержание воспитанника в год, рассчитывая вес издержки заведения, обходится не более 75 рублей.

В Франковом сиротском институте, в Галле, воспитание совершенно отдельно от учења. Сироты живут вместе с пансионерами в особом заведении и, смотря по своему назначению, посещают различные школы, основанные мало-помалу вокруг зерна, положенного профессором Франком. В этих школах собирается до 3000 учеников. Наблюдение за приготовлением уроков и в Франковом сиротском институте падает, главным образом, на учеников старших классов и устроено так же, как и в Пфортской гимназии; зато и содержание воспитанника обходится не более 100 рублей

серебром в год. Большая часть сирот посещает народную школу (Burger-Schula), а те, которые назначаются по способностям: к ученому поприщу, посещают гимназии и приготавливаются к поступлению в университет.

Таким образом, мы видим, что в Германии и в немногих ее закрытых заведениях (сравнительно с открытыми) ученье стоит везде на первом плане, не находясь в тесной связи с воспитанием. Само собой разумеется, что в открытых заведениях, где воспитанники живут в своих семействах и на вольных квартирах, общественное воспитание играет еще меньшую роль и остается одним ученьем.

Во Франции элементы школьной жизни распадаются еще более. Здесь администрация заведения важно выступает впереди, слишком гордая для того, чтобы унизиться до смиренного занятия ученьем или воспитанием; а ученью нет никакого дела до воспитания, а воспитание... но трудно сказать, что делает воспитание, потому что едва ли оно существует во Франции.

Совершенное отделение административной части от учебной и воспитательной кидается в глаза при первом взгляде на французские лицеи и коллегии. Правитель (provisieur) казенного лицея и начальник (principal) коллегии являются, конечно, и начальниками учебной и воспитательной части; но они не принимают личного участия ни в той, ни в другой: они никогда не бывают учителями, и в воспитании им принадлежит только главный надзор. Вместе с тем закон выставляет (и то с недавнего времени) весьма небольшие требования, выполнением которых

приобретается право на получение места правителя лицея, и еще меньшие для начальника коллегии. Правитель лицея должен иметь диплом лиценциата словесных или физико-математических наук (licencie es lettres или licencie es sciences). Экзамен на степень лиценциата (examen de la licence) составляет нечто среднее между нашими выпускным гимназическим экзаменом и выпускным университетским. Принципал коллегии (гимназии, содержащейся отчасти на счет города, но подчиненной общему университетскому управлению) не обязывается выполнением и такого умеренного требования; для него довольно бакалаврского, т. е. гимназического, экзамена, да и это требование не всегда выполняется. Содержатель пансиона может ограничиться даже, если не выдержано гимназического экзамена, одним brevet de capacite. Для немцев, привыкших к своей системе экзаменов, кажется непонятным, как начальник заведения может обойтись даже без того экзамена, который обязан выдержать учитель старших классов вверенного ему заведения. По германскому, тоже одностороннему, понятию начальник заведения есть не более, как старший из старших учителей, и, кроме высшего учительского экзамена, должен подвергнуться испытанию pro loco. Но французы смотрят иначе на этот предмет. Они полагают, что для управления учебным заведением не нужно больших научных сведений, что хороший учитель не всегда может быть хорошим администратором и, наоборот, что особенная ученость может быть даже

вредна в административном отношении. Есть и другие соображения. Иные, например, говорят довольно откровенно, что вредно затруднять дорогу к получению начальнических мест в средних учебных заведениях таким лицам, которые, управляя заведениями низшего разряда, приобрели достаточную педагогическую опытность, хотя по летам своим и по роду своих занятий не могут уже подвергаться новым экзаменам. Все это совершенно справедливо с административной точки зрения и выводится логически из разделения ученой и административной деятельности. Но что должно идти впереди в учебном заведении, наука или администрация? Положим, что правитель лицея или принципал коллегии приобрел весьма обширную административную опытность в управлении школой низшего разряда; но разве эта опытность дает ему возможность сообщать направление преподаванию таких наук, о существовании которых он едва знает? Понятно, что при таком устройстве заведения ученье подчиняется администрации, и та цель, для которой существует учебное заведение, становится на втором плане. Вместе с тем интерес ученья часто приносится в жертву административной стройности, для которой дороже всего блеск, внешний порядок и полировка.

Такое положение начальников французских учебных заведений требовало по необходимости еще нового лица в управлении, которое могло бы иметь общий надзор за учебной частью, цензора (*senseur*) в лицеях и помощника, *под-принципала* (*sous-*

*principal*), в коллегиях. Но и это лицо пристроилось к административной части как более легкой и почетной. Цензор не преподает сам, а только наблюдает над преподаванием, *заведывает* общей дисциплиной и служит посредником между главным начальником заведения и учителями. Трудно понять обязанности лица, занимающего должность цензора: он или делает все, или ничего не делает. Если вся учебная часть, в самом деле, лежит на ответственности цензора и главное заведение ею, с правами и обязанностями, принадлежит ему, то он является настоящим начальником заведения и почти всех лиц, его составляющих, учителей и гувернеров. В таком случае правитель лицея или принципал коллегии, управляя только административной, т. е. самой незначительной частью во всяком учебном заведении, становится в странное и тяжелое положение начальника без власти и без дела. Если же власть, как это и действительно во Франции, остается в руках правителей и принципалов, то на долю цензоров выпадает пустая и по большей части совершенно бесполезная обязанность надсмотрщиков и советников. Должно прибавить, что для получения цензорской должности экзаменационные требования так же ничтожны, как и для получения должности принципала коллегии. Это последнее обстоятельство делает совершенно непонятным, чего хотели французы от своих цензоров.

Что касается до отношения воспитательной деятельности к учебной во французских закрытых заведениях, то единственным и, должно признаться,

весьма слабым звеном между этими двумя частями является классный гувернер (*maitre d'etudes*). Он никогда не бывает учителем; но обязан наблюдать за воспитанниками во время приготовлений к урокам и во время, назначенное для отдыха. В чем состоит это наблюдение? Если классные гувернеры обязаны только смотреть, как воспитанники сидят за книгами, то какая это бесполезная и скучная должность! Если же они должны помогать воспитанникам в приготовлении уроков и стараться, чтобы они действительно и как следует приготовили свои уроки, т. е. объяснять им урок и спрашивать его, тогда непонятно, что остается делать преподавателю. Преподаватель - не профессор: он не читает лекций, но учит, т. е. объясняет ученикам урок и убеждается, поняли ли и усвоили ли они его. Такая неопределенность в разграничении обязанности и ответственности необходимо поведет к одному из двух: или преподаватель будет кое-как объяснять урок и чаще задавать его по учебнику от точки до точки, не заботясь о том, многие ли усвоили его, или гувернер будет только смотреть, чтобы дети сидели смирно в часы, назначенные для приготовления. Но в действительности при таком устройстве интерната чаще всего выходит середина, в этом случае вовсе не золотая: учитель сваливает ответственность в приготовлении уроков на гувернера и в случае неуспеха говорит: «Что же мне делать, когда ученики не учат уроков?»; а гувернер обвиняет учителя, говоря, что ученики сидели прилежно за книгами. Случается нередко и так, что гувернеры и учителя,

товарищи по службе и, может быть, приятели, оправдывая друг друга, обвиняют учеников в непонятливости и лени или начальников заведения в слабости наказаний. Наказания и награды становятся тогда единственными стимулами ученья, и французская педагогика поневоле находит свое спасение в том, что всеми возможными средствами, орденами, чинами, публикацией в газетах, стуком барабана и гулом трубы, поджигает врожденное тщеславие маленького француза. Там же, где, почему бы то ни было, не берет самолюбие — работает линейка, голод, карцер и розга. Где же место воспитанию сердца и характера?

Ничтожностью гувернерских обязанностей во французских интернатах (а все французские коллегии и лицеи по большей части интернаты или окружены пансионатами) объясняется и ничтожность требований для получения гувернерской должности. Только в лицеях должность гувернера требует бакалаврского, т. е. гимназического, экзамена: в гимназиях городских и частных и этого не нужно. Должность гувернера часто занимают весьма молодые люди, а иногда такие пройдохи, которым уже нет более нигде приюта. Гувернерская обязанность так не головоломна, что ее всякий может исполнить, и во многих французских заведениях можно встретить таких гувернеров, которые сами едва умеют читать и писать и нравственность которых более нежели двусмысленна.

Где же здесь воспитание? Кто занимается им? Принципал администрирует, цензор наблюдает за ходом преподавания, преподаватель спра-

шивает уроки и ставит отметки, гувернер смотрит, чтобы дети не шумели; а воспитывает-то кто же?

Но мы можем указать образчик еще большего разделения школьных элементов и, к нашему удивлению, находим этот образчик в Англии же. Во французских лицеях и коллегиях есть хоть какие-нибудь экзаменационные требования для воспитателей и администраторов, видны хотя слабые попытки воспитания в обязанностях гувернеров; но в Сандгертской военной школе и того нет.

Но вот какой взгляд имеют сами англичане на эту школу:

«Есть два способа управления общественной школой, а к такой школе, которая, как Сандгертская военная коллегия, имеет две цели, оба эти способа должны быть приложены. Можно управлять школой или прямо посредством учителей, или не прямо, но более действительным образом, возвышенностью чувства и нравственных правил самих воспитанников. В Сандгерсте, вдвойне несчастном, нет ни того ни другого. Здесь нет главного учителя (head master). Правитель коллегии есть главная власть и высшая инстанция во всех делах; но он не преподает сам и не принимает никакого личного участия в исполнении обязанностей главы большого воспитательного заведения. Да и нельзя требовать исполнения обязанностей такого рода от пожилого воина, который, с большой пользой для отечества и честью для себя, провел всю свою жизнь в занятиях совершенно другого рода. Помощник его также не имеет претензии на звание главного наставника;

он считает должность свою совершенно выполненной, пробывши в заведении от десяти до часу. Что касается до настоящих учителей или профессоров, то они наполняют рассудок воспитанника различными отраслями науки, но не воспитывают — ни его тела, ни его души, ни его характера. Они учат математике, французскому или немецкому языкам; но им нет никакого дела до нравственности и привычек. Правда, при коллегии есть капеллан, но он почти не входит в прямые сношения с мальчиками. Церковная служба и религиозные наставления совершаются очень небрежно: несколько общих молитв утром и вечером, катехизация в полгода раз, наставления в христианских обязанностях и догматах христианской религии еженедельно — вот и все; так что капеллан, найдя, что у него остается много свободного времени от исполнения его пастырских обязанностей, занимается и преподаванием истории. Преподаватели не живут в заведении и не имеют наблюдения над образом жизни и привычками мальчиков. Положение преподавателей крайне зависимое и подчиненное; они должны прибегать к военной власти даже для того, чтобы добиться внимания к своему преподаванию. Совет коллегии, состоящий из четырех офицеров, может удалять их от должности во всякое время. Учителя получают плату по урокам, и этим ограничиваются все их сношения с коллегией и все их участие в ее интересах. Если вы говорите человеку, чтобы он брал свои деньги и убирался, то как же вы можете ожидать, чтобы он приложил свое сердце к делу, или

сделать его ответственным за какой-нибудь недостаток, который вы заметите? Самая важная часть воспитания - образование характера - находится в Сандгерсте исключительно в руках военных, которые приобрели свои педагогические сведения в казармах и на учениях, а прилагают их к детям двенадцати и тринадцати лет, когда образуется характер и решается на всю жизнь выбор доброй или дурной дороги.

«Но моральное влияние наставника на мальчика далеко не равняется тому, которое имеют мальчики один на другого. Школа составляет общество, имеющее свое общественное мнение, столь же сильное, как и мнение света, даже сильнее, потому что в четырех стенах залы или спальни нет убежища для независимой мысли. Для благосостояния школы, поэтому важнее всего создать и поддерживать высоконравственный тон между воспитанниками и образовать в орудие добра это общественное мнение школы, которое действует могущественно во всяком направлении. Если общественное мнение школы возвысилось до того, что между воспитанниками считается за стыд обмануть, за низость злоупотребить доверием, тогда большая часть дисциплины может быть предоставлена самим воспитанникам, и именно тем, которые по своему характеру сами получили влияние на класс и своим поведением возвышаются до такого положения. Такая школьная аристократия, управляя по праву, будет уважать сама себя, своих товарищей, своих воспитателей, и честь заведения безопасна в ее руках».

В Сандгерсте нет даже начатков такого устройства.

«Наблюдение за воспитанниками посредством сержантов, которые, не будучи ни воспитателями, ни начальниками, а принадлежа к числу прислуги, становятся шпионами, не позволяет образоваться в школе благородному общественному мнению».

Мы представили образчики различного соединения школьных элементов в заграничных учебных заведениях с тем, чтобы ближе поставить читателя к предмету нашего рассуждения; но, увлекшись невольно, высказали нашу мысль прежде, чем хотели. Мы не скрыли того предпочтения, которое отдаем устройству старых воспитательных заведений Англии, и не боимся за это упрека в англomanии. Мы твердо убеждены, что в деле общественного воспитания подражание одного народа другому выведет непременно на ложную дорогу. В этой истине более всего убеждают нас сами же старые английские школы, воспроизводящие уже в сотнях поколений своих воспитанников строго народный идеал джентльмена. Смешно же было бы воспитывать джентльменов в Германии, Франции или России и производить те маленькие свистящие сквозь зубы карикатурки, над которыми подсмеивается Гоголь. Но во всяком общественном явлении, кроме исторической, чисто народной и потому непоподражаемой стороны, есть и своя рациональная сторона, отвергать которую только потому, что она высказалась прежде у другого народа, было бы весьма нелогично. Такой стороной в англий-

ском общественном воспитании, проникнутом народным историческим характером, кажется нам именно это тесное соединение школьных элементов. Оно дает силу воспитанию; а сила — достояние общее. Создайте эту силу и направьте ее для чего угодно. Без нее, как хорошо и народен ни был бы ваш идеал воспитания, вы не внесете его в характер ваших воспитанников.

Постараемся в заключение вывести логически разумность школьного устройства, которое мы в нашем обзоре предпочли всем прочим.

В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания. Недаром браминская педагогика предписывает учителю сначала поставить перед собой ученика и смотреть на него до тех пор, пока он покорится совершенно воле учителя. Не знаем, до какой степени шло успешно такое магнетизирование учеников, предписываемое Ведами; но убеждены в том, что без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер. Причины такого нравственного магнетизирования скрываются глубоко в природе человека.

Вот почему в школьном воспитании самое важное дело — выбор главного воспитателя, на который, как мы видели, так мало обращается внимания во Франции. Инструкции, уставы, программы — дело второстепенное, и чем меньше их, тем лучше. Дурного воспитателя они не сделают хорошим и не заменят его ни в каком случае: хорошему же они не нужны и могут только помешать ему.

Главный воспитатель должен быть главным учителем и преподавать самый воспитывающий, центральный предмет, вокруг которого все остальные группируются. Ученье есть могущественнейший орган воспитания, и воспитатель, лишенный этого органа, потеряет главнейшее и действительнейшее средство иметь влияние на воспитанников. Главный воспитатель или начальник школы должен в строгом смысле слова жить с воспитанниками, чтобы иметь влияние на них не только словами, но и примером.

Обширность и многообразие учебного заведения никогда не должны превышать пределов возможности личного наблюдения и влияния главного воспитателя. С утверждением духа заведения пределы его могут расширяться; но опаснее всего для заведения, если в нем набито столько воспитанников, что наблюдение за ними (а иногда даже и самое знание их имен) становится для главного воспитателя невозможным. Тогда поневоле он должен положиться на других, которые в свою очередь предоставят это наблюдение третьим, и в школьную жизнь начнут вливаться со всех сторон самые разнородные

элементы, с которыми не в состоянии уже будет справиться главный воспитатель и поневоле перестанет вести заведение: оно само поведет его за собой. Как велико должно быть число воспитанников одного заведения, чтобы ни один из них не мог ускользнуть из-под личного влияния воспитателя? Это трудно определить цифрами; но мы полагаем, что умный воспитатель, обладающий энергичным характером и вполне посвятивший себя своему делу, при хорошей организации интерната может вести воспитание ста и даже полутора ста воспитанников. Но когда под этим влиянием уже образовался и ясно высказался дух заведения, тогда число воспитанников может быть удвоено и идти даже далее. Воспитательная сила заведения будет расти с каждым годом и подчинять себе новые личности. Таким заведением надобно дорожить как особенной милостью божьей: его лелеять и беречь как дорогое многоплодное растение; и новый воспитатель, сменивший прежнего, должен всегда помнить, что на таком богатом соками корне можно многое привить, но что самого корня касаться не должно.

Положение главного воспитателя в отношении к второстепенным, гувернерам и учителям, должно быть таково, чтобы он не только был их начальником, но и старшим между ними товарищем; чтобы они связаны были между собой как люди одной профессии, идущие по одной дороге.

Хозяйственная часть заведения должна быть приведена к возможно простейшему виду, и если возможно, то начальник заведения не должен

принимать в ней вовсе никакого участия. Нет ничего хуже, если воспитанники по какому-нибудь поводу, справедливо или ошибочно, воображат, что их главный начальник и воспитатель пользуется на их счет какими-нибудь незаконными выгодами. Тогда все погибло. Воспитатель, которого мальчики подозревают в школе, что он пользуется деньгами, назначенными на их пищу или одежду, если он сам лично не виноват ни в одной копейке, перестает уже быть воспитателем. Нечему удивляться, если мораль, которую он проповедует воспитанникам, не будет иметь на них никакого действия, и заведение будет ежегодно дарить обществу новой толпой взяточников и лицемеров. Чем дальше главный воспитатель поставлен от хозяйственной части интерната, тем лучше. Он должен быть в этом отношении только представителем интересов воспитанников и наблюдать за тем, чтобы они получали все должное. Примеров такого устройства экономической части учебных заведений мы видим множество в Англии. Учителя должны быть вместе и воспитателями, по крайней мере, в младших и средних классах интернатов гимназического курса. Наука в этом своем объеме и в этом возрасте учеников есть воспитание, и если воспитание имеет еще и другие средства, то наука все же остается самым могущественным из них. Воспитатель — не учитель, он надзирает за порядком, но не воспитывает; учитель — не воспитатель, он учит, но тоже не воспитывает. В преподавателе среднего учебного заведения

знание предмета далеко не составляет главного достоинства. Трудно ли знать какой-нибудь один предмет в пределах гимназического курса? Трудно ли знать три, четыре такие предмета, занимаясь ими исключительно год или два? Но главное достоинство гимназического преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом. Но для этого ученики должны быть вполне его воспитанниками, и он должен знать их и должен сам вести их к предполагаемой цели. В низших классах воспитатель должен преподавать все или почти все предметы и вместе с тем жить с воспитанниками. Если класс его велик, он может иметь помощника. Если воспитатель, поставленный таким образом, приложит все старание свое к делу, то скоро ученики, лучшие по успехам и поведению, облегчат его труд, и он из каждого воспитанника делает все, что можно из него сделать. Занятие одного воспитателя с одним и тем же классом должно простираться по возможности долее: три и даже четыре года. В высших классах уже могут быть посторонние преподаватели, и здесь-то главный воспитатель, как главный преподаватель, будет на своем месте. Но где же найти таких воспитателей, которые бы могли быть преподавателями почти всех предметов, хоть и в низших классах, и вместе с тем жертвовать всем своим временем воспитанникам? Отчего же и не найти? Всякий, кончивший университетский курс и получивший, кроме

того, специальное приготовление в педагогическом училище, может занять такое место и захочет занять его, если жалование будет вознаграждать его не только за труды, но и за потраченные с пользой для общества годы жизни. Соединением же воспитательных должностей с учительскими и соединением предметов преподавания на одном преподавателе получается возможность назначения больших жалований и совершенно и скоро обеспечивающих пенсий. Мы убеждены вполне, что один хороший воспитатель при 25 и даже 30 воспитанниках принесет делу общественного воспитания несравненно более пользы, чем семь или восемь плохих и плохо вознаграждаемых учителей и один или два ничего не значащих гувернера, и, кроме того, будет стоить заведению вдвое дешевле. Дробление предметов между учителями и воспитательных обязанностей между разными лицами ничего не приносит, кроме вреда. При таком устройстве обыкновенно никто не ведет, т. е. не воспитывает класса, а он сам идет куда попало, прихрамывая то на ту, то на другую сторону.

Мальчики, предоставленные самим себе, не подчиненные одному воспитывающему влиянию, только портят друг друга и дичают. Сорные травы вырастают с необыкновенной быстротой на юной, сильной, но никем не разрабатываемой почве, глушат все добрые начатки, и новый источник зла обильно сочится в лоно общественной жизни.



**В. Г. Безрогов,  
М. В. Тендрякова**  
**«ДЕТСКИЙ МИР»  
УШИНСКОГО  
В КОНТЕКСТЕ  
ГЕРМАНСКИХ  
ПЕРВОИСТОЧНИКОВ<sup>1</sup>**

УДК 37.0132  
ББК 74.03(2)

Рассмотрено соотношение немецких учебников для чтения первой половины XIX века и «Детского Мира» К.Д.Ушинского. Показано активное взаимодействие Ушинского с педагогической культурой Германии и ее творческое усвоение при создании пособия для российских гимназий и уездных училищ.

**Ключевые слова:** К.Д.Ушинский, учебная литература, «Детский Мир», С. Людвиг

**V.G. Bezrogov, M.V. Tendryakova**

## **“THE CHILDREN’S WORLD” BY K.D. USHINSKIY IN THE CONTEXT OF GERMAN ORIGINAL SOURCES**

The article analyses relation of German textbooks for reading of the first half of the XIXth century with “The Children’s World” by K.D.Ushinskiy. The author concentrates on interaction of Ushinskiy with German pedagogical culture and its creative learning in making a schoolbook for Russian gymnasiums and county specialized schools.

**Key words:** K.D. Ushinskiy, educational literature, “The Children’s World”, S. Ludwig.

*Как мы ни любим,  
как ни уважаем немцев,  
как ни много мы обязаны их литературе,  
но они для нас неподражаемы в своем педантизме.*  
**Свод печатных рецензий на проект  
Устава средних и низших учебных заведений (1861)**

Нам сейчас, в XXI веке, сложно составить полный список немецкоязычных пособий, которыми еще до своей длительной зарубежной ко-

мандировки пользовался Константин Дмитриевич, работая над знаменитым теперь «Детским Миром» (1861). Автор просмотрел явно больше из-

<sup>1</sup> Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 13-06-00149а.

даний, нежели указаны в его предисловии к первому изданию для возможного расширения преподаваемого материала (потом этот перечень как неактуальный исчез частично еще в конце 1861 г. при подготовке 3-го и полностью в 5-м издании 1864 г.). Анализ всего спектра школьных учебных книг, которые могли быть знакомы Ушинскому, не представляется пока возможным: таких изданий, вышедших в первой половине XIX века в немецкоязычном регионе (Германия, Австрия, Швейцария) и вероятно быть доступными Константину Дмитриевичу уже в Петербурге до его отъезда за границу, очень много. Не только каждая земля и княжество, но каждый город, школа, учитель подготавливали, издавали и распространяли в Европе свои учебники. Попробуем заглянуть в них в данной работе не с точки зрения конкретных пособий — реальных и несомненных источников для российского педагога, но с точки зрения той атмосферы, которую он мог почувствовать, и той структуры начальных учебных пособий, которую мог в тех или иных книгах увидеть. Для этого нам не потребуются рекомендованные Ушинским дополнительные к «Детскому Миру» немецкоязычные пособия. Педагогическую атмосферу Schullesebuch с известной степенью инвариантности можно почувствовать, перелистывая различные учебники того времени, близкие по типу к «Детскому Миру». Остановимся в данной статье на одном из них.

В первой половине XIX века среди авторов учебных пособий начального уровня одним из популярных имен было имя Самюэля Людвига (Samuel

Ludwig, geb.1759), школьного учителя в Берлине, автора, в частности, «Друга горожан, книги для чтения в городских школах». Первое издание «Городского друга» вышло в 1787 году и затем переиздавалось несколько десятилетий до 1826 года. В доступном нам, благодаря собранию Института Георга Экерта (Брауншвайг), «пятом, улучшенном издании» 1810 года имеются пометки учеников, сделанные при использовании книги в 1820 и 1824 годах [1]. Учебник носит посвящение всем «городским школьным учителям» и поделен на 13 разделов, расположенных на более чем двухстах страницах издания карманного формата (в первом издании «Детского Мира» — 562 страницы, и формат отнюдь не карманный, каковым он становится, только начиная с 6-го издания 1865 г.). Каждый раздел поделен на небольшие тексты (от страницы до полутора и даже трех с половиной — ближе к концу пособия), как не имеющие заголовков, так и имеющие их, и объединенные единой темой того или иного раздела. Тема первого раздела и нескольких, идущих вслед за ним, явно напоминает отстаивавшуюся Ушинским идею опоры начального обучения сознательному чтению на естественную историю, а в ней — на фигуру человека. Общая последовательность разделов в издании Людвига 1810 года выглядит так: сначала все, как потом у Ушинского, — «о человеке; о солнце, луне, земле, воде, воздухе и т. п.; о животных; о растениях; о минералах»; затем мы видим у немецкого педагога иной подход — шестым по счету дан раздел «о продуктах питания, одежде, жилище, утвари и ле-

карствах». Далее ситуация еще более отличается от сопоставляемого «русского варианта». Идет — впервые латинским, не готическим шрифтом — раздел «Некоторые упражнения на внимание и размышление» (такой раздел был очень популярен в книгах для чтения — немецкие педагоги полагали, что чтение дает материал для развития логики, способности к размышлениям и различного рода умозаключениям, поэтому основы науки мыслить стремились заложить с помощью чтения, обдумывания прочитанного, бесед на темы из книги для чтения; такие разделы/главки делали в своих учебниках Е. О. Гутель, П. П. Максимович; Ушинский ввел «Первые уроки логики»). От седьмого раздела и далее у Людвига небольшие тексточки внутри разделов снабжены заголовками, имеют деления на группы. В данном издании таких групп три — «суждения, заключения, сравнения и различия».

Внутри первой размещены максимумы различного рода, например: «Здоровье более радостно, нежели болезнь». Внутри второй силлогизмы. Третья содержит разного рода сравнения и направления сравнений («лошадь и птица, дерево и дом, улица и сад, хороший и дурной человек» и др., очень напоминающие сравнения в учебнике Ушинского). С восьмого по одиннадцатый разделы мы видим переключение основного внимания на моральное воспитание: «полезные рассказы; библейские рассказы; добрые поучения; хорошие пословицы». Последние два раздела посвящены письменной культуре — различным документам и посланиям, которые приходится получать или писать. Наличие тематических раз-

делов (такое деление встречается не во всех аналогичных «Детскому Миру» немецких учебниках), частичное сходство их состава и последовательности при значащих различиях обусловило в итоге наш выбор именно пособия С. Людвига для параллельного изучения и сопоставления с «Детским Миром» К. Д. Ушинского.

Раздел о человеке начинается в «Городском друге» — пособии Людвига — с названия и объяснения частей тела, внутренних органов. Затем изложение через объяснение возможностей тела переходит к способностям, свойствам, качествам души и духа. Память, способность рассуждения и понимания, свобода воли и совесть занимают в обсуждении центральные позиции. Достоинства и совершенства человека следует употреблять для собственной и других людей пользы, — завершает описание человека автор; и через разговор о гармонии и связи души и тела переходит к теме здоровья, которому помогают труд и сон. Даются начальные рекомендации по поддержанию здоровья. Необходимо избегать контрастного контакта разогретого тела с холодным питьем или воздухом. «Не обильной едой и питьем... питается и укрепляется тело», и т. д. [1. S. 20]. Любый переизбыток либо недостаток (сна, еды), раздражение, боязнь, испуг, гнев, злора, несоблюдение меры, огорчение, боязнь будущего, несовместимое с чувством долга поведение, равно как и просто неосторожные поступки чреватые, поучает Людвиг, различными, часто непоправимыми болезнями. Спокойно и размеренно произносит наставник слово «смерть», приучая

детей думать о том, как ее избежать. Для этого особенно благотворна внимательность. Но если все же болезнь приключилась, то помимо обращения к врачу хорошо бы знать названия разных болезней — кои составитель пособия и сообщает ученику. Автор от первого лица (и тем привлекая ученика; этот прием потом применяют Е. О. Гугель и К. Д. Ушинский) обращается к Богу с благодарностью за свое здоровье, с просьбой, чтобы тело было здоровым и далее. Он взывает ко всем другим людям, чтобы и они заботились о своем здоровье не хуже него. Тут же вспоминается наличие разных рас и говорится об их равенстве, равно как и о том, что люди бывают разных размеров и что все бывают малыми детьми, вырастают во взрослых, старятся и умирают. Благодарностью «наилучшему отцу моему и всех людей», вовремя забирающему их с земли, заканчивается первый раздел пособия [1. S. 11—22].

Показательно, что вслед за темой о человеке идет, по сути, тема вселенной, хотя это понятие не употребляется. Человек, таким образом, показан имеющим отношение к миру в целом, а все части этого мира тем или иным образом соотнесены с человеком. Раздел о Солнце, Луне, Земле и ее элементах начинается с понятия о вещи как таковой и о том, что у каждой вещи есть образ, цвет, размер и объем занимаемого ею пространства. Автор размышляет о том, как все в мире замечательно устроено — чередование времен года, географических поясов, дня и ночи. Последнее особенно важно для человеческих глаз. Описание поверхности Земли через тему гор переводит вни-

мание на воду и воздух. В разговоре о воздухе появляются первые диалоги: самый первый без заголовка, а следующий уже с отдельным заглавием — «Разговор». Для составителя важнее обозначить вид действия, нежели его тему и содержание. При описании каждой вещи или явления ему важно подчеркивать их полезность. Не бывает бесполезных феноменов — даже ветер приносит пользу. Ветру как раз и посвящен первый озаглавленный диалог (неозаглавленный разговор шел между сапожником и ткачом о пользе форточки, буквально «оконной створки» и практик проветривания рабочих и жилых помещений). «Разговор», уже названный этим емким и функциональным словом, состоялся между братьями Хансом и Фрицем перед их отходом ко сну. Обсуждению был подвержен ветер, который рассмотрен как с пугающей, так и с хорошей, как с вредной, так и с полезной стороны. Фриц убеждает Ханса, что ветер подвластен Богу и невместно человеку желать его прекращения, ибо он чаще очень и очень полезен природе и людям, а когда шторм и ураган — то мудрость решения Бога здесь выше человеческого понимания. Автор подробно перечисляет названия различных видов ветра, тумана, дождя, претворяя таким образом в связный текст словарную функцию своего пособия. Ушинский следует такой же традиции, и в статьях «Детского Мира» также приводит тематические серии слов, хотя с меньшим числом дробных конкретных терминов, синонимов, диалоговых объяснений.

Второй раздел пособия Людвиг завершает рассказом «Гроза» с историей двух ребят, один из которых уго-

варивает другого не прятаться от грозы под высоким одиноким деревом.

При переходе к третьему разделу говорится о том, что природа делится на три больших части, рассказ о которых и составит содержание разделов с третьего по пятый: царства животных, растений, минералов. Среди рассматриваемых животных обезьяна (как более всего напоминающая человека), медведь, бобр, слон, ленивец, хомяк, собака, верблюд, лошадь, северный олень, росомаха. Затем идет весьма долгое перечисление разных птиц, но не всегда с рассказом об их особенностях. О сове, например, говорится кратко и нелюбезно: «Сова днем не видит, она как вор, летает лишь вечерами и ночами» [1. S. 52]. Как и впоследствии Ушинский, Людвиг выделяет птиц перелетных, образцом которых выступает ласточка, предвестником которой служит появление комаров: об этом начало диалога Карла со своим отцом Вильгельмом, помещенного в раздел о птицах. Обсуждая появление ласточек и аистов, сын подтверждает свою догадку, что птицы не появляются до появления в округе пригодной для них еды (комары, лягушки). Отец глубокомысленно замечает, что птицы, питающиеся сохраняющейся круглый год пищей, не улетают, а другие улетают вслед за ней в более теплые края. Оканчивается диалог, как и многие другие и как потом будет заканчивать свои рассказы Ушинский, темой о Боге и его великой и мудрой заботе о птицах, всех животных, и о людях с самого их рождения (появлению человека уже предшествует появление для него молока, объясняет ребенку отец).

После птиц идет рассказ о водоплавающих, рыбах, насекомых. Раздел о животных завершается образцом письма и двумя диалогами. Письмо адресовано Карлу и написано его другом Вильгельмом: «Сегодня я хочу рассказать, что я узнал от своего любимого учителя. Он так рассказал нам о муравьях и пчелах: “Муравьи маленькие животные, но очень трудолюбивые. Там, где они хотят устроить муравейник (букв. «гнездо»), они сообща выбирают и утаптывают землю, собирают травинки, соломки, деревяшечки и другие малые предметы. В таком домике хранят они припасы и свои яйца. Когда они чего-либо опасаются по отношению к яйцам или молодячку, они быстро их уносят или, когда опасность не столь велика, храбро защищаются от нее. Когда становится холодно, они цепенеют и засыпают на всю зиму. Их яйца для соловьев приятное и полезное лакомство. Теперь я расскажу вам о пчелах. Они очень полезные, дают людям мед и воск...” К рассказу о пчелах мой учитель присовокупил две притчи из Библии (Притч. 30:25, Сир. 11:3). Поскорей ответь мне на мое письмо, любезный Карл, и поведай, понравилось ли оно тебе. Прощай! Твой друг Вильгельм» [1. S. 60–62]. Образ пчел использовался гораздо чаще и более развернуто (в двухстраничном письме им отведено полторы страницы, и всего половина — муравьям), но и муравьи занимали в литературном каноне не такое уж незвучное место. Ассоциируются ли у автора муравьи с крестьянами, а пчелы — с городскими жителями, пока сказать трудно, хотя такая ассоциация если не напрашивается, то возникает.

На 63-й странице двухсотсорокнадцатистраничного учебника карманного формата впервые возникает тема школы. В это время многие немецкие авторы уже понимали, что не стоит рассказы о школе располагать перед детьми первыми текстами учебника, хотя школа, конечно, — это место, «где можно учиться и научиться многому хорошему от Бога и его мудро обустроенных творений» [1. S. 63]. Братья-герои рассказа, однако, не все понимают в школе, поэтому теперь за ужином объясняют друг другу непонятое, что и составляет у Людвига сюжетную основу нарратива. Предмет их беседы — насекомые, гусеницы, раки да омары. Заключительный диалог третьего раздела о животных происходит между другими двумя братьями и их отцом. Ранним утром в саду они беседуют на тему, что такое дождевой и другие черви, полезные и наоборот, а также улитки и моллюски. Разговор опять завершается тезисом о величии Бога, заселившего мир такой замечательной большой и малой живностью.

Основные темы для обсуждения в разделе о растениях — деревья, злаки, лен. Каждой из них посвящен отдельный диалог, причем диалоги становятся длиннее, располагаясь подчас на два урока чтения. В последнем из них — о льне — участниками впервые в рассматриваемом учебнике становятся мать и дочь. До этого все участники приведенных образцов разговоров принадлежат иному полу. Беседа о деревьях строится сначала вокруг яблони, ее роста, опыления пчелами, условий урожайности, во второй части идет знакомство с названиями самых разных пород, созданных Богом, вы-

ученных у школьного учителя отцом, ныне рассказывающим о них сыну. Второй диалог происходит между ними же, но уже по поводу злаков. Злаки обсуждаются самые разные, даже экзотическая кукуруза, привезенная из Америки. Средняя часть диалога посвящена хлебу, его поеданию три-четыре раза в день без того, чтобы он приелся, и благодарности Богу за наличие хлеба. Последняя часть проходит в рассуждениях о том, как с Божьей помощью выращивается зерно, из которого делают хлеб, что в этом выращивании идет от человека, что от природы. Заканчивается разговор вкратце темой торговли, ибо не все выращивают злаки и не все делают хлеб, но все его едят.

Две пары уже достаточно пространных писем между братьями Карлом и Хайнрихом рассказывают обучающемуся о других растениях и подводят его к следующему диалогу — о льне, диалогу, в котором, как мы уже сказали, мы впервые слышим женщин. Мария обсуждает тему изготовления ткани из льна со своей мамой. Работящая дочь просит дать ей что-нибудь пошить. Мать дает ей только что раскроенную рубашку и спрашивает, знает ли Мария, кто и из чего делает льняную ткань. Ткач делает из пряжи. А откуда пряжа? Ее делают на самопрялке. А из чего? Из льна. А он откуда? С полей. Далее разговор идет об обработке льна, получения пакли и ткани, о том, как можно в нее одеть тысячи людей. Дочь ссылается на отца, рассказавшего ей массу сведений о льне, с которым тот работает, и мать подтверждает, как он хорош, что столь многое дочери рассказал, и потому она уже многое ведаёт из

того, что делается вокруг. Завершается диалог опять размышлениями о благодати Бога, озаботившегося дать людям так много разнообразных вещей для работы и возможность постигать, сколь многими способами они могут с ними обращаться.

Раздел о «минералах» (куда включена вся неорганика, в том числе, скажем, виды почв, глины и т. п., не только горные породы) сразу начинается с диалога. Отец начинает экзаменовать сына Хайнриха на знание им различных почв, глин, камней и включает в тему камней многочисленные добавления, переходит затем к солям, селитре, пороху, затем к более специфическим квасцам, хлористому аммонiu, горькой соли (эпсомиту), мышьяку и пр. На 90-й странице учебника, в связи с разговором о мышьяке, приводится назидательная история о выброшенных как негодные пилюлях против мышей, насыщенных мышьяком, о поевших эти «конфетки» детях, из которых трое умерли, а четверо прочих долго болели. «Нельзя есть все, что найдешь и что выглядит съедобным» [1. S. 90]. Следующий диалог между отцом и сыном посвящен металлам. Во время разговора о серебре, золоте и драгоценных вещах отец наставляет сына не ценить золото и серебро выше того, что они стоят на земле: не их, но благоразумие и совесть уносит человек с собой на небеса [1. S. 95]. В связи с разговором о железе приводится рассказ о том, как портной пришел как-то к своему другу-кузнецу и ужаснулся условиям работы, а тот ответил, что ужасается тому, как портной сидит целый день скрючившись и продает иглу тысячу раз туда-сюда.

Шестой раздел снова возвращает нас к человеку, ко всем тем разнообразным вещам, которые Бог предоставил человеку в пользование: воздуху, воде, еде, одежде, жилищу, домашней утвари, средствам для обогрева и лекарствам. Половину раздела занимает письмо Карла брату Хайнриху с названием и временами кратким описанием того, что входит в вышеказанные классы предметов. Вторую часть раздела занимает беседа Умного и Честного, двух соседей. Честный заболел и хочет обратиться за помощью к знахарке, которая разберется «лучше и быстрее», как лечить, в отличие от докторов. «Говорят, что доктора делают людей еще более больными». Умный посредством сравнения доктора с сапожником, портным, пекарем убеждает Честного, что обращаться нужно к профессионалам, которые специально учились своему делу, «а не к старой женщине, которая не изучала искусство (Kunst) врачевания» [1. S. 105]. В итоге, Честный переубеждается и зовет умного доктора. Оптимистический финал приводит ученика к седьмому разделу, как раз связанному с вниманием и размышлением.

Как мы уже упоминали, в этом разделе три части — «суждение» (Urtheile), «вывод» (Schlüsse), «сравнение и различие» (Vergleichen und Unterscheiden). В первой части после определения сути суждения или решения того или иного вопроса дается страница примеров: «Зимой холоднее, чем летом. Лошадь и корова полезные животные. Сквозь стекло, воду, воздух можно смотреть. Воды гораздо больше, чем вина. Некоторые профессионалы знают больше, чем дру-

гие. У человека преимущества перед всеми другими созданиями на земле. Здоровье приносит больше радости, чем болезнь. ... Дети не столь умны, нежели взрослые. Кто делает плохое, с тем плохое и случается. ... Плохие книги портят наше сердце и наш разум. ... Европа больше, чем Германия, а та больше Верхней Саксонии и т. д. Берлин прекрасный, большой, многолюдный город. ... Несомненно, все мы должны когда-нибудь умереть. Молниеотвод весьма полезен» [1. S. 108–109]. Под конец главки о суждениях приводится и пример неверного суждения: не следует искать защиты ни от ветра, ни от дождя, ни от снега, ни от града, ни от стужи, ни от огня, ни от бедности в старости.

Умозаключения, или выводы, есть получение третьего верного суждения на основании двух, — заявляет Самюэль Людвиг. Например, железо твердо, все наковальни делаются из железа, значит, все они твердые; или: все духи бессмертны, моя душа — дух, значит, моя душа бессмертна. Ушинский выведет упражнения в рассуждениях в последний раздел своего учебника, посвятив его логике. Выводы Людвиг уже менее пестры, чем суждения. Говорится о воле Божьей; о благах, Им посылаемых; о том, что любовь к Богу наивысшая, ибо он наибольший Благодетель; что не бывает человека безошибающего; о вреде грехов обжорства и опьянения; о необходимости любить евреев, как и всех других людей (“Wir müssen alle Menschen lieben; die Juden sind Menschen: also müssen wir auch die Juden lieben” [1. S. 110]). Заканчивается главка длинным рас-

суждением о прямой связи совершенства, добродетели и Бога.

Сопоставление для автора есть нахождение общего, близкого, существенно аналогичного. Различение — наоборот. Нет полностью одинаковых вещей, но, скажем, и человек, и собака творения Божьи, им требуется еда, их видно, у них есть тела, они могут двигаться, у них по пять органов чувств, у них есть внутренности, голос, головы, языки, зубы, глаза, уши, они смертны, и т. д. Однако у человека две руки, у собаки их нет. У человека есть разумная душа, у собаки нет. Человек может читать, и притом много полезного, собака нет. Человек может думать о Боге, стоять прямо, собака нет... и т. д. В итоге главки дают пары предметов для возможных сопоставлений подобного же рода. В «Детском Мире» Ушинский применит такой же прием и на сходных примерах.

Особенно интересен в плане рассмотрения немецкой традиции учебных книг для чтения раздел, помещенный в данном учебнике восьмым: «Полезные рассказы». Среди 25 текстов этого раздела диалоги, рассказы, стихотворения. Показательны уже названия. Названия прозаических рассказов по преимуществу открыто дидактичны: «Хороший ученик. Опрятный ребенок. Маленькая глухня. Вор. Избалованный. Прилежная служанка. Услужливость. Скупость. Хороший домохозяин. Плохие работники. Утонувший Георг. Прогулка. Полезный человек крестьянин». К ним примыкает монолог «Краткость богатства человеческого». Диалоги и стихотворения имеют, скорее, просто назывные заголовки, которые, правда,

иногда дополняются разъяснениями или оценками, как в случае с рассказами: «Беседа учителя со школьниками о долге детей любить, почитать, слушаться своих родителей. Благодарительный ребенок. Прекраснейший поступок». Иногда совсем не дополняются: «Суеверие. Ребенок с ножницами. Разговор. Бедный моряк. Довольство. Завещание. Молитва за столом».

В этом случае основным выступает эмоциональное последствие по прочтении таких текстов, большинство из которых именно в процесс прочтения стремились задеть читателя за живое и потому не предполагали предварительной настроенности его с помощью заглавия. После некоторых «полезных рассказов» стоят отсылки на библейские книги с текстами, аналогичными либо символическими в отношении к ним. Восьмой раздел занимает 50 страниц — он самый обширный из всех. Даются образы детей и взрослых, модели взаимоотношений их с Богом, друг с другом, взрослых и детей между собой. «Быть чистым легко», — можем мы словами героя одного из текстов сформулировать общий посыл данного раздела. Дети почитают родителей, ходят в школу и аккуратно учатся, помогают старшим, успешно назидают неопрятных и прочих собратьев, благоговейно почитают и любят Бога, отучаются врать, красть. Автор обращает внимание юных читателей на то, что родители о них заботятся, хлопочут, тратят на них деньги ради того, чтобы дети выросли «полезными, хорошими и радостными людьми» [1. S. 119].

Ссылкой на Послание к Ефеслянам (6:1–3) обосновывается для учащихся-

ся принцип следования во всем хорошем за своими родителями. Дети в «Диалоге учителя с учениками о долге детей...» не останавливаются на отсылке наставника к Библии, но продолжают докапываться до ее моральных смыслов, задавая вопросы буквально к каждому слову Писания и их интерпретации. В итоге, наставник говорит, что родителей нужно слушаться потому, что они в отношении к дитяти подобны Господу и благодетелям. Провозглашается в качестве идеала послушная и тихая (ruhig) жизнь. Непослушным детям и взрослым Бог не обещает ничего хорошего [1. S. 121]. Обсуждается необходимость повиноваться не только отцу, но и матери, а также уважать и любить бабушку, несмотря на ее преклонный возраст и связанные с ним проблемы: она скоро будет у Бога и попросит у него благополучия для хороших внуков. Итог разговора о следовании воле родителей, их почитания и содержания в старости завершается ссылкой на Екклесиастик (Сир. 7:29): «Почитай всем сердцем отца твоего и не забывай, как трудно было твоей матери привести тебя в этот мир». Избалованный родителями, потребительски относящийся к ним ребенок, мало посещавший школу и потому не научившийся ценить ростки будущего в настоящем, получает скверную судьбу, быстро умрет в бедности и нищете, как только его родители покинут этот мир. В теме прилежности опять, вот уже третий раз (первый: разговор о льне, второй: врушка Софи, «маленькая лгунья», безудержно тайком попивавшая сладкий ликер, поплатившаяся за это на

посмешище окружающих) возникают персонажи «второго пола» (термин С. де Бовуар). Теперь это прилежная служанка, чья старательность, экономность, любовь к порядку, поддержка хозяина во всем привела ее к хорошему замужеству и благополучному дому и хозяйству. Рассказы «Избалованный» и «Прилежная служанка» выполнены в стиле популярных в то время в учебниках «рассказов о как бы случившемся»: автор излагает некую историю как быль, имеющую назидательный смысл. В рассказе «Услужливость» объединены две истории — о двух взрослых горожанах, сохранивших для приехавшего в город по делам крестьянина случайно оставленное им на улице по дороге к рынку колесо, и о ребенке, который исходя из аналогичных чувств, помог незнакомому в городе человеку обрести нужную ему улицу. И опять все завершается библейской ссылкой — в этот раз на Первое послание апостола Петра 4:10. Автор считает логичным в данном месте пособия перейти к теме скупости и жадности — вероятно, как противоположным открытой доброй услужливости по отношению даже к дальнему, не только ближнему. Скупой и жадный теряет даже то, что уже имеет, — сообщает рассказ «Жадность». Отец в разговоре с сыном называет принесенный сыном из школы рассказ о жадном псе, (не допустившем, чтобы другой в воде под мостом тоже имел кусок мяса, и потерявшем в результате свой), «полезной» историей. Этот прием позволяет обратить внимание читателя на название всего раздела и показать ему, что есть «полезные рассказы»,

почему они полезны и где их можно обрести (в школе).

Взрослый рассказывает ребенку, что и среди людей встречаются скряги, опять же приводя пример человека, который всю жизнь держал семью впроголодь и умер от воспаления желчи (вспомним «Суд над епископом» В. А. Жуковского во 2-й части «Детского Мира»). Хороший хозяин не скуп, но и не расточителен, работает и знает дело, привлекает к нему славных работников, не вмешивается в ссоры с соседями и обретает радостную старость. Работники бывают все же разные. Плохие не следят за домом, не поддерживают хозяйство, не вкладывают в него зарабатываемое, потому теряют его, рано умирают и обрекают свою семью побиратся [1. S. 131–132]. Дети же нередко лучше родителей, например, добродетельный сын оказывает помощь бедному старику единственным своим сокровищем — нательной геммой, в то время как его отец, обретший богатство милостью Божией, видит на прогулке с сыном все, что угодно («луг, поле, лес»), но не убогого старика [1. S. 132–133].

Людвиг задает ситуацию в стихотворении, где автор повествует о поведении отца и сына, оценивая его косвенно — по ходу наступления событий и без прямого обращения, а как бы комментируя про себя деяния обоих. Ушинский в подобной же ситуации обсуждения страданий неимущих, особенно зимой, предпочитает описание и прямое дидактическое обращение: «На старике нет теплого тулупа, лапти его худы, армяк весь в дырах; голос его дрожит от старости и холода, глаза слезятся, руки и ноги

трясутся. Нехорошо и мальчику, который ведет слепого старика: бедняга перескакивает с ноги на ногу,... сильный холод выжимает у него слезы из глаз. Пустите их обогреться, накормите и подайте им, что можете! Лучше отказаться от новой игрушки или каких-нибудь сладостей и подать милостыню бедняку» [8. Ч. 1. С. 9].

Мальчик русского автора призван поделиться избытками, мальчик немецкого изображен делившимся последним, что он имеет. Интересно само присутствие в нескольких местах учебника Людвиг темы прогулки как досуга для небедного человека вообще и, в частности, прогулки вместе с ним и его детей. Со времени Руссо не только образовательные путешествия, но и просто воспитательные прогулки на часть дня входят в спектр возможных видов педагогической деятельности. Жанр воспитательной прогулки с сыном тоже имел свою историю — в текстах, в мыслях, в практике.

Вполне в просвещенческой парадигме отдельную беседу С. Людвиг уделил теме суеверий. Франц беседует со своим соседом по имени Правильный (Richtig). Франц рассказывает либо спрашивает, а его собеседник развеивает суеверия своего соседа. Правильный убеждает Франца, что неожиданно и как бы ниоткуда появившаяся в его лавке кошка — это не превратившаяся в нее ворожея, ибо та бедна, а если бы могла превращаться, то сколько бы смогла утащить! Историю с мальчиком, обидевшим некую фрау и потому наказанным ею хромотой и параличом, Правильный объясняет естественными причинами, убеждая собеседника не считать ар-

гумент «люди говорят» доказательством. Вызывание духов умерших людей раскрывается Правильным как мошенничество. Боязливость и невежество порождают представления о привидениях. Правильный замечает, что реально, на самом деле их никто не видел, только принимали за них неясно проступавшие предметы либо вообще что-то, о чем было непонятно, что это. В красках описывает он встречу некоего Meister Feig вечером с трубочистом, от которого он в панике бежал прочь. Критикуются опасения ходить вечером через церковное кладбище. Правильный заявляет, что души лежащих там с нами, а тела в земле — все равно, что камни или куски дерева. Рассказы о привидениях атрибутируются детской культуре и природе, коей свойственна боязливость и переживание разницы дневного и ночного восприятия. В общем, во всех странных вещах есть для немецкого учителя посторонняя причина и объяснение.

Героями своих рассказов, диалогов, стихотворений Людвиг чаще всего делает взрослых или чуть более старших, нежели читатели, детей-подростков, обучающихся тому или иному ремеслу, ремесленных учеников. В переписке чаще всего выступают школьники, которые учатся в разных школах или по тем или иным причинам отсутствуют на занятиях, либо учатся в более младших классах. Их корреспонденты повествуют им о том, что сами узнали. Обмен информацией в письменной форме учит и чтению, и письму, и постижению изучаемых предметов и явлений. В редких случаях возникают совсем малые дети, нерадивые, неумелые, постигающие

мир пробами и ошибками, боязливые и нерешительные.

Текст № 15 под названием «Разговор» содержит беседу двух подростков о различных профессиях и обучении им. С характерным для конца XVIII столетия руссоистским оттенком автор рассуждает устами учеников жестянщика и пекаря об этих двух профессиях и о предоставленном их родителями обоим свободном выборе дела жизни. С. Людвиг говорит о необходимости будущему ученику изучать с помощью взрослых и самому все плюсы и минусы той или иной профессии, делать осознанный свободный выбор. В одной семье заходивший по дружбе в гости пекарь сумел увлечь мальчика своим делом. В другой — отец водил достигшего тринадцатилетия сына по многим мастерам, беседовал с ним дома о разных профессиях, пока тот сам не выбрал обучение у жестянщика, а «педагогически продвинутый» отец только лишь одобрил выбор сына. Однако смена профессии в течение жизни не рекомендуется. Автор пособия нацеливает свою аудиторию на тщательность подготовки к единственному выбору, потому что после него лучше всего прожить жизнь в рамках выбранной профессии [1. S. 142–146].

В размещенном вслед диалогу письме говорится о том, как учитель обсуждает с учениками список известных им профессий, они записывают его. После школы он с теми, кто на неделе был лучше всех, а таких школьников набралось шесть, обходит три мастерские: столяра, ткача, гончара. Карл сообщает в письме к брату, что все три мастера были приветливы,

много всего показали и рассказали, «что нам до того было совсем неизвестно» [1. S. 147]. Карл завлекает своего брата в гости тем, что обещает подробно рассказать обо всем, что он в этих мастерских узнал, не в письме, но при личной встрече. Повествование «Утонувший Георг» оказывается связанным не с назиданием детям быть осторожными с водой, как мог бы предположить современный ученик, но с идеей показать профессию врача как весьма нужную. Подробно описан ряд процедур, предпринятых врачом ради возвращения к жизни вытасченного из воды Георга. «Профессии» крестьянина посвящен специальный рассказ, демонстрирующий идею уже в своем названии: «Полезный человек крестьянин». Довольство своей бедной жизнью и неприязнательность тем, что он зарабатывает с поля, делают его как бы господином в своем собственном дворце. Подчеркивается разнообразие видов его деятельности, здоровье и сила крестьянских детей. Разговор о крестьянине выводит на тему довольства жизнью и выпадающим в ней уделом. Рабочий люд, наемные поденщики на полях — и их жизнь и работы тоже очень нужны и востребованы в этом мире. У богатых и знатных больше обязанностей и расходов, больше проблем и переживаний «под конец финансового года», когда им по любому поводу приходится находить источники, из которых покрывать расходы на полагающиеся им по статусу дома, одежду, прислугу и т. п. Радость и счастье не связаны с властью и имуществом, учит пособие Людвиг. Наемная сельскохозяйственная работа всего лишь временная

и дает свободу после пары месяцев тяжелых трудов, а знать под своим бременем всегда несвободна. Мудрость Бога заключена в том, как человек рождается там и от того, где и от кого ему следовало родиться. «Каждое сословие (положение, состояние, статус; Stand) имеет и свой покой, и свою ношу (Last)», страдания коренятся в ворчании и недовольстве, в то время как истинной нужды нет, ибо каждому Бог посылает «и воду, и соль, и хлеб» [1. S. 159].

Подобная прикладная философская этика пронизывает все пособие С. Людвига. К. Д. Ушинский уходит от такой ориентации книги для чтения, приближает ее к более объемным немецким пособиям, называвшимся «Realienbücher» и служившим ориентации школьников в окружающем мире наподобие современного предмета с таким названием. Ушинский полагал, что чтение в младших классах гимназий и уездных училищ для своей «доступности и полезности» должно обязательно корреспондировать с другими изучавшимися предметами ради улучшения понимания и обучения тем и другим. «Реальное положительное знание» Ушинского не включало в себя такой обширный этический материал, как у Людвига. Ушинский аргументирует не включение этического блока не его устарелостью, а совсем иными причинами: «Вводить начинающих читателей в мир общественных отношений я нашел также (вместе с рассказами по истории, о путешествиях и из детской жизни — ВБ, МТ) бесполезным и затруднительным: во-первых, потому, что этот мир вовсе не может служить

образцом безыскусственности и истины, а во-вторых, потому, что он есть произведение множества исторических и нравственных причин, объяснение которых часто недоступно, а иногда даже и вредно для ребенка. Здесь поневоле должно было бы допустить ложные толкования или дать место критике и отрицательному направлению. Отрицательное же направление всего несвойственнее человеку в том возрасте, в котором все должно быть создаваемо, а разрушать нечего» [8. Ч. 1. С. IV—V].

Под «ложными толкованиями» автор имел в виду, по всей видимости, официальное социально-этическое учение, вполне в стилистике времени называя противоположное ему «отрицательным направлением». Считая неправильной прямую назидательность, Ушинский не уделяет место моральной дидактике, не выстраивает вокруг ребенка понятную ему систему этических принципов, отговариваясь невозможностью совместить его собственный способ мыслей с уже имевшимися во время подготовки пособия двумя противоположными дискурсами. Поэтому «Детский Мир» в русском варианте Ушинского не содержал прямого разговора с юным читателем об этике и морали, человечности, подбаждоющем образе жизни, отношении к ней, к своему в ней месту, возможным профессиям, их ценности, и т. д. Подобные вещи мы только косвенно обнаруживаем. Такие темы заявлены Ушинским неподходящими аудитории (десятилетние дети) и месту (школа).

Переходом от «Полезных рассказов» к «Библейским повествованиям» служит последний, 25-й текст первого

из этих двух разделов. Он о молитве за столом. Библейские повествования начинаются сотворением и изгнанием из Рая, продолжают истории о Каине и Авеле, Аврааме, Иосифе, Моисее, Иове, Товии, Иисусе. Затем идут обсуждения некоторых отвлеченных тем: приумножения дарованного Богом (Мф 25:14), любви к ближнему (Лк 10), исправления (Лк 15: 11–24), благодарности и неблагодарности. Последней темой библейского раздела поставлена тема Иисуса как друга детей (Jesus, als Kinderfreund. Matth. 18, 1–6; 19, 13–15). В отличие от «Детского Мира» Ушинского, где нет ни слова о статусе детей, их природе, качественном отличии в ту или иную, хорошую либо плохую сторону, от взрослых (правда, в предисловии, как мы видели, Ушинский замечает, что детям трудно понять мысли и образы о социальном устройстве и отношениях людей между собой, и не нужно их этими непростыми вещами нагружать, но отдельного тематического разговора о детском возрасте мы не встречаем), в пособии Людвиг провозглашается своеобразный гимн в прозе «неиспорченным детям», у которых есть «некая естественная любовь к истине» [1. S. 179].<sup>2</sup> Их послушание, податливость и гибкость, неподверженность еще, в отличие от взрослых, предрассудкам, суевериям, сомнениям позволяют им научиться полезным вещам. Людвиг полагает, что ребенок, например, далек от безрассудной гордыни своим рождением и рангом; без всякого презрения маленький принц играет с детьми

батраков. И Богу-Отцу, и Сыну дети нравятся за их Einfalt (простоту, наивность, скромность, простодушие), Unschuld (невинность), Aufrichtigkeit (искренность, откровенность, прямоту). Иисус, когда оказывался среди детей, весьма неторопливо отговаривал малолетних от их неправильных, ложных идей, мыслей, отучая их от озорства и дурных привычек. Расширяя слова Иисуса о детях, составитель пособия как бы бросает Его свет на всех взрослых (включая себя), которые либо заняты обучением и воспитанием детей, либо молят Христа о благословении детей, благополучном пребывании их с Иисусом.

Два следующих раздела, десятый и одиннадцатый, небольшие по объему, посвящены «добрым наставлениям (Lehren)» и «добрым пословицам (Sprichwörter)». Наставлений 24, это рифмованные двустишия типа «Радующееся сердце и здоровая кровь лучше многих богатств и денег», «Истина говорится [Богом] всегда, а когда ей не следуют, то люди могут сильно обмануть, но не Бог», и т. п. Пословиц 41 – «Рука руку моет», «После дождя светит солнце», и т. п.

Предпоследний раздел посвящен деловым бумагам, их образцы даны письменным шрифтом для обучения разбирать письменный почерк и копирования. Завершает пособие раздел с образцами писем: сына родителям, одного ремесленных дел мастера другому, брата брату, кузена кузену, отца сыну, сына отцу, мастера-горожанина представителю знати как благодет-

<sup>2</sup> Л. И. Поливанов отмечал в своей критике «недетскость» «Детского Мира» [7. Ч. 1. Отд. 3. С. 95].

тело, управляющего хозяину, друга другу. На этом пособие С. Людвига, применявшееся для обучения в 1790—1840-х гг., завершилось.

Мы видим явные следы знакомства Ушинского с пособиями такого типа, пример которого дает «Городской друг» Людвига. По крайней мере, с пособиями, наиболее полно презентовавшими первую его часть, связанную с «естественной историей» (*Naturgeschichte*, *Naturkunde*), а также с упражнениями в рассуждениях, сопоставлениях и т. п. «логике». Не всякое пособие, посвященное естественной истории, начинало разговор с человека. Были те, которые повествовали сначала о вселенной и земном шаре (слабый отголосок Шестоднева?), а затем переходили к различным его конкретным частям, сферам, потом к человеку, а от человека к проблемам здорового образа жизни и медицины. После общего

определения «природы» обрисовывали сначала неорганический мир (почвы и породы), потом мир растений, царство животных (зверей, птиц, рыб, насекомых, червей), после чего переходили к человеку, описывая как его тело, так и душу, под которой разумелись различные проявления от понимания, чувств, памяти до разума, сна, воли и «высших желаний/стремлений» [см.: 2].

Начало систематического чтения с темы «Человек» опиралось в версии Константина Дмитриевича официально на авторитетное мнение швейцарца Песталоцци<sup>3</sup>, полуофициально на ряд немецких и английских пособий, а неофициально на разработки своего предшественника по Гатчинскому сиротскому институту Е. О. Гугеля [3. С. 14—17, 89—139].<sup>4</sup> Неизбежные отличия его восприятия предмета отразили как персональные особенности (в том числе историю

<sup>3</sup> «Нам замечали, что напрасно мы начинаем описания с такого сложного организма как человек; но как ни сложен этот организм, а он знакомее и ближе детям всякого другого, и Песталоцци был совершенно прав, полагая в основание своих развивающих уроков знакомство с человеческим телом» [8. Ч. 1.С. XVI]. Интересно, что Дистервег, на неоднозначное мнение которого о Песталоцци опирается Ушинский, переводя его в положительное, после темы о школьной обстановке (как и у Ушинского) и темы о геометрических формах «начатки естественной истории» начинает не с человека, как Ушинский (в первом издании — целый раздел, во втором — статья), но с домашних животных, а потом уже переходит к человеку [5. С. 130, 137—138]. Дистервег полагал верным принцип наглядности, выработанный через изучение человеческого тела и применимый ко всему начальному обучению. Однако он считал изучение человека не «главным предметом первоначального упражнения детей в воззрении, мышлении и разговоре», но «главным и единственным основанием всякого первоначального обучения». «Основание обучения» совсем необязательно должно изучаться первым. Скорее, где-то внутри общего учебного плана. Вероятно, поэтому тема человека среди тем «естественной истории» не первая у Дистервега. Ушинский в данном вопросе более следует Песталоцци, нежели корректровке его воззрений Дистервегом. Известно, что «занятия по предметным урокам И. Песталоцци» входили в программы повышения квалификации учителей начальной школы, осуществляемые в России во время учительских съездов (например, в 1871 году на съезде учителей Таврической губернии [4. С. 64]. Применялось пособие [6].

<sup>4</sup> У Гугеля изложение о человеке дано в начале пособия, изложение о царстве животных начинается с млекопитающих.

личностного становления Ушинского как педагога), так и его реакцию на имевшийся к тому времени корпус пособий подобного же рода, как и его «Детский Мир». Непосредственным участником педагогического диалога и полилога, происходившего в кабинете автора-составителя учебника, которо-

му будет сопутствовать значительная известность и долгая судьба в истории отечественного образования, выступала, как мы увидели, немецкая педагогическая культура и ментальность, без педантизма прирученная к российской народности.

### Список литературы

1. Ludwig, Samuel. Der Bürgerfreund, ein Lesebuch für Kinder in Bürger-schulen. B.-Stralsund: G.A. Lange, 1810. 214 S.

2. Zeheter, Matthdus. Kurzgefasstes Lehrbuch der Naturgeschichte. Sulzbach: J. Seidel, 1839. 268 S.

3. Гугель Е. О. Чтения для умственного развития малолетних детей и обогащений их познаниями. 5-е изд. — СПб. : Тип. Акад. наук, 1838. — 156 с.

4. Костылева Е. В. К вопросу о повышении квалификации педагогических кадров в Таврической губернии // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Экономика и управление». Т.25 (64). — 2012. — № 3. — С. 56–68.

5. Начатки детского школьного учения Адольфа Дистервега // Архив

К. Д. Ушинского. Т. 2. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. — С. 106–174.

6. Перевелеский П. М. Предметные уроки по мысли Песталоцци: Руководство для занятий в шк. и дома с детьми от 7 до 10 лет, изд. П. Перевелеским : Курс приготавливает к изуч. естеств. наук и родного яз. — СПб., 1862. XXXVIII, 401 с.

7. Учебно-воспитательная библиотека. Т. 1. Литература 1875 года. Ч. 1. — М. : Н. И. Мамонтов, 1876. — 611 с.

8. Ушинский К. Д. Детский мир и хрестоматия. Книга для классного чтения, приспособленная к постепенным умственным упражнениям и наглядному знакомству с предметами природы. Изд. 2-е, испр. и доп., с 4-мя таблицами рисунков. В 2 ч. — СПб. : И. Огризко, 1861. — 562 с.

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Э. Д. Днепров

## НЕКОТОРЫЕ НЕИССЛЕДОВАННЫЕ И МАЛОИССЛЕДОВАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ ЧАСТЬ II

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 II

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.

**The Key Words:** 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.

## **I. ИСТОРИОГРАФИЯ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ**

• Задачи, сущность, принципы и методы историографического исследования в истории педагогики

• \*Дореволюционная историография отечественной школы и педагогической мысли<sup>1</sup>

• Изучение народной педагогики

• Основные направления изучения истории дореволюционной отечественной школы в историко-педагогической литературе<sup>2</sup>:

– Начальная народная школа дореволюционной России в историко-педагогической литературе.

– Средняя школа дореволюционной России в историко-педагогической литературе.

– Низшее и среднее профессионально-техническое образование дореволюционной России в историко-педагогической литературе.

– Высшая школа дореволюционной России в историко-педагогической литературе.

– Педагогическое образование дореволюционной России в историко-педагогической литературе.

– История внешкольного образования в дореволюционной России в историко-педагогической литературе.

– История дошкольного воспитания в дореволюционной России в историко-педагогической литературе

– Учительство дореволюционной России в историко-педагогической литературе.

• Школьная политика самодержавия в исторической и историко-педагогической литературе

• Основные направления изучения истории дореволюционной педагогической мысли в историко-педагогической литературе

• Историография учебной литературы в дореволюционной России

• Историография общественно-педагогического движения в дореволюционной России

• Региональная (национальная) проблематика в историко-педагогической литературе.

• Издания сочинений выдающихся

<sup>1</sup> Темы, отмеченные звездочкой «\*», могут представить интерес для разработки на уровне докторских диссертаций.

<sup>2</sup> Частные темы, приводимые в перечне в соподчинении с основной проблемой, не претендуют на ее полное раскрытие. Они лишь отражают отдельные аспекты проблемы, которые могут стать предметом самостоятельного рассмотрения.

педагогов дореволюционной России до и после революции

- Историография учебной литературы по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России
- Литература по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России в общем контексте историографии отечественной культуры
- Зарубежная историография школы и педагогической мысли дореволюционной России

## II. ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИСТОЧНИКОВЕДЕНИЕ

**1.** Методологические, теоретические и методические вопросы историко-педагогического источниковедения

- \*Предмет, задачи и методы историко-педагогического источниковедения
- Понятие «историко-педагогический источник»
- Историко-педагогический источник в свете учения об информации
- Историко-педагогический процесс и его отражение в исторических источниках. Специфика документирования историко-педагогических фактов и явлений
- Гносеологическая роль историко-педагогических источников
- Эволюция историко-педагогических источников
- Классификация историко-педагогических источников
- Задачи, принципы и методы источниковедческого анализа историко-педагогических источников:
  - Логика историко-педагогического познания и основные стадии работы с источниками.

— Принципы и методика поиска и отбора историко-педагогических источников.

— Методика работы историка педагогики с архивными документами.

— Задачи, содержание и этапы научной критики историко-педагогических источников.

— Методы изучения и использования историко-педагогических источников. Системно-структурный анализ источников и количественные методы их обработки.

— Использование данных смежных наук при работе с историко-педагогическими источниками.

- Основные виды источников по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России, их специфика и методика работы с ними:

— Законодательные и нормативные акты.

— Делопроизводственные документы.

— Документации учебных заведений.

— Статистические материалы.

— Периодическая печать.

— Педагогическая литература.

— Научные труды, публицистические и политические сочинения, литературные памятники.

— Документы личного происхождения: мемуары, дневники, переписка.

**2.** Конкретно-источниковедческие исследования по истории школы и педагогики дореволюционной России

- Задачи, сущность, принципы и методы конкретно-источниковедческого исследования в истории педагогики

- Источниковедение народной педагогики

- Педагогическая литература как объект историко-педагогического источниковедения

- Школьная документация как историко-педагогический источник

- Документы общественных организаций как источник по истории школы, педагогической мысли и общественно-педагогического движения в дореволюционной России

- Педагогическая журналистика как источник по истории школы, педагогической мысли и общественно-педагогического движения в дореволюционной России

- Литературная и политическая пресса как источник по истории школы, педагогической мысли и общественно-педагогического движения в дореволюционной России

- Научная периодика как источник по истории школы, педагогической мысли и общественно-педагогического движения в дореволюционной России

- Ведомственные издания как источник по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России

- Художественная литература как источник по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России

- Публицистика как источник по истории школы, педагогической мысли и общественно-педагогического движения в дореволюционной России

- Вещественные историко-педагогические источники

- Археологические материалы как историко-педагогический источник

- Фольклорные и этнографические материалы как историко-педагогический источник

\* \* \*

- \*Источниковедение истории школы и педагогической мысли Древней Руси:

- Берестяные грамоты как источник по истории просвещения, образования и обучения в древнем Новгороде.

- Известия о школах, грамотности и обучении в летописных памятниках Древней Руси.

- Проблемы школы и образования в законодательных и актовых материалах Древней Руси.

- Обучение и воспитание по агнографическим памятникам Древней Руси.

- Известия о школах и учительстве в городах и селах России XVII века по писцовым и переписным книгам.

- Источники по истории ремесленного ученичества и профессионального образования в Древней Руси.

- Ремесленное ученичество и профессиональное образование по делопроизводственным материалам московских приказов XVII века.

- Отражение процесса обучения писцов в древнерусских рукописных памятниках.

- Ученичество в отображении древнерусской живописи.

- Школа, обучение, ученик и учитель по книжным миниатюрам Древней Руси.

- Источники для изучения грамотности в древней Руси.

– Документы монастырских архивов как источник по истории просвещения и образовании в Древней Руси.

– Записи на полях рукописных и печатных книг как источник по истории просвещения и образования в Древней Руси.

– Документы личных архивов XVII века как источник по истории просвещения и образования в России.

– Литературные источники по истории педагогической мысли Древней Руси

– Древнерусская литература как источник по истории воспитания, обучения и педагогических представлений в Древней Руси.

– Педагогические материалы в древнерусских рукописных сборниках (постоянного и непостоянного состава).

– Предисловия к учебной литературе как источник по истории отечественной педагогической мысли XVI–XVII веков.

– Оценка русскими путешественниками просвещения и образования за границей по статейным спискам XVI–XVII веков.

– Записки иностранцев как источник по истории просвещения и образования в России XVI–XVII веков.

\* \* \*

• \*Источники по истории народного образования в дореволюционной России (в целом, по этапам и регионам)

• Источники по истории школьной политики самодержавия (в целом и по этапам)

– Документы высших государс-

твенных учреждений дореволюционной России как источник по истории образования и школьной политики самодержавия.

– Состав и структура архивных фондов Министерства народного просвещения.

– Документы Ученого комитета Министерства народного просвещения как источник по истории школы, педагогической мысли и школьной политики в дореволюционной России.

– Документы различных министерств и ведомств как источник по истории образования и школьной политики в дореволюционной России.

– Документы местных органов власти как источник по истории образования и школьной политики в дореволюционной России.

– Документы местной учебной администрации как источник по истории образования и школьной политики в дореволюционной России.

– Источники по истории школьных реформ в дореволюционной России.

– Источники изучения организации управления образованием в дореволюционной России.

• Источники изучения экономики образования в дореволюционной России

• Статистические материалы как источник по истории образования в дореволюционной России

• Школьные переписи как источник по истории образования в дореволюционной России

• Земские школьные переписи как историко-педагогический источник

• Перепись 1897 года как источ-

ник по истории грамотности и образования в дореволюционной России

- Источники по истории грамотности в дореволюционной России
- Источники по истории учительства дореволюционной России

\* \* \*

• Источники по истории общественно-педагогического движения в дореволюционной России (в целом, по этапам и регионам)

• Источники по истории земской деятельности в области народного образования:

— Земские издания по народному образованию как историко-педагогический источник.

— Земские ходатайства как источник по истории образования, общественно-педагогического движения и школьной политики в дореволюционной России.

• Источники по истории педагогических и просветительских обществ, организаций и учреждений дореволюционной России

• Источники по истории педагогических и учительских съездов в дореволюционной России

• Материалы профессиональных союзов как источник по истории общественно-педагогического движения в России начала XX века

\* \* \*

• Источники сравнительно-исторического изучения российской и зарубежной школы и педагогической мысли

• Источники по истории русско-зарубежных педагогических связей

3. Справочно-методические пособия для исследователей

*А. Дореволюционные издания по народному образованию*

- Законодательство об образовании в дореволюционной России
- Справочные издания по народному образованию в дореволюционной России
- Статистические издания по народному образованию в дореволюционной России

• Ведомственные издания по народному образованию в дореволюционной России

• Земские издания по народному образованию в дореволюционной России

• История дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли в дневниках и воспоминаниях

*Б. Педагогические общества и педагогическая журналистика (справочники)*

• Педагогическая журналистика дореволюционной России

• Педагогические и просветительские общества и организации дореволюционной России

• Педагогические съезды и съезды по народному образованию в дореволюционной России

*В. Архивные документы*

Пособия по материалам отдельных архивов

• Вопросы образования в документах высших государственных учреждений России. Ч. 1. 1802—1905 годы

• Вопросы образования в документах высших государственных учреждений России. Ч. 2. 1906—1917 годы

- Земские ходатайства по вопросам образования в фондах Российского государственного исторического архива

- Материалы по истории образования и педагогической мысли дореволюционной России в личных фондах Российского государственного исторического архива

- Материалы по истории образования и педагогической мысли дореволюционной России в личных фондах Отдела рукописей и редких книг Российской национальной библиотеки

- Материалы по истории образования и педагогической мысли дореволюционной России в личных фондах Отдела рукописей Российской государственной библиотеки

- Материалы по истории образования и педагогической мысли дореволюционной России в фондах Российского государственного военно-исторического архива

- Материалы по истории образования и педагогической мысли дореволюционной России в фондах Российского государственного архива литературы и искусства

- Материалы по истории образования и педагогической мысли дореволюционной России в фондах архива Российской академии наук

- Материалы по истории образования и педагогической мысли дореволюционной России в архивных фондах Государственного исторического музея

- Материалы по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России в фондах Российского государственного архива древних актов

- Материалы по истории школы и

педагогике дореволюционной России в Научном архиве Российской академии образования

### III. ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ДРЕВНЕЙ РУСИ

- Школа и педагогическая мысль Древней Руси как предмет историко-педагогического исследования

- Специфика педагогической реальности Древней Руси. Пути, методы и средства ее изучения

- Виды и формы социализации и воспитательной практики в Древней Руси:

- Традиции народной педагогики в воспитательной практике Древней Руси.

- Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси в контексте русского исторического процесса

- Периодизация истории просвещения, школы и педагогической мысли Древней Руси

- Понятия «детство», «ребенок», «воспитание», «образование», «обучение», «просвещение», «грамотность», «школа» («училище»), «учитель», «ученик», «учебная литература», «педагогический памятник» и «педагогическая мысль» применительно к реальности Древней Руси

- Основные черты и особенности педагогической мысли древней Руси:

- Система средневекового мышления и педагогические представления в Древней Руси. Древнерусская педагогическая мысль и педагогическое сознание средневековья.

- Педагогические представления в системе общественного сознания,

идеологии и культуры Древней Руси: социальные функции, круг идей, специфика проявления и способы выражения.

— Христианство и древнерусская педагогическая мысль. Отражение православного мирозерцания в педагогических представлениях Древней Руси.

— Педагогическая мысль Древней Руси и умственные течения, идеологические системы и социальные движения средневековья.

— Традиции народной педагогики в древнерусской педагогической мысли.

— Национальное своеобразие и наднациональные черты в педагогической мысли Древней Руси

— Естественно-научные представления в педагогической мысли Древней Руси.

— Психологические представления в педагогической мысли Древней Руси.

— Развитие представлений о сущности, назначении и воспитании человека в педагогической мысли Древней Руси. Человек в системе: род — корпорация — личность. Идеал человека в древнерусской педагогической мысли.

• Педагогические памятники Древней Руси. Вопросы воспитания и образования в памятниках древнерусской литературы, общественной и научной мысли

— Учительные функции, воспитательные идеалы и просветительные мотивы древнерусской литературы.

— Идеино-воспитательная направленность различных жанров

древнерусской литературы. Специфика выражения в них педагогических идей и представлений.

— Идеал человека и педагогические представления в агиографической литературе.

— Вопросы воспитания и образования в древнерусских произведениях ораторского искусства.

— Педагогические идеи в древнерусской публицистике.

— Педагогические идеи и представления в исторических сочинениях Древней Руси.

— Социальные идеалы, общественная мораль и педагогические представления в юридических памятниках Древней Руси.

— Педагогические идеи и представления в памятниках естественнонаучной мысли Древней Руси.

• Древнерусская школа и педагогика в контексте мирового историко-педагогического процесса (проблема общего и особенного, типология, культурно-исторические аналоги)

• Педагогическое наследие Древней Руси и проблема зарубежных влияний. Основные направления и типы влияний в древнерусской педагогической мысли

• Педагогическое наследие Древней Руси в свете концепций «культурной трансплантации» и «культурного посредничества». Условность понятий «оригинальные» и «переводные» памятники древнерусской педагогической мысли

• Общее и особенное в развитии просвещения и педагогической мысли славянских народов в X—XVII веках

- Педагогические идеи в общении древнеславянских культур. Общий слой педагогических памятников. Процесс дифференциации древнеславянских культур и его отражение в педагогической мысли Древней Руси

- Культурное посредничество Византии и педагогическое наследие Древней Руси

- Южнославянские влияния и педагогическое наследие Древней Руси

- Возрождение и педагогическая мысль Древней Руси

- Европейская педагогическая мысль и русская педагогика XVII века

- Коменский и русская педагогическая мысль XVII века

#### IV. ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ XVIII – НАЧАЛА XX ВЕКА

1. Система образования в дореволюционной России

- Периодизация истории школьного дела в дореволюционной России (в соотношении с общеисторической периодизацией и периодизацией истории отечественной педагогической мысли)

- Школьное дело в России в XVIII веке: факторы, этапы, тенденции и направления развития

- «Просвещенный абсолютизм» и проблемы просвещения в России в XVIII веке:

- Примат задач воспитания нового человека в государственной политике и просвещенческой общественной мысли XVIII века.

- Изменения в образовательной концепции государства в XVIII веке:

1) от подготовки работника к форми-

рованию человека и гражданина, от формирования гражданина к воспитанию верноподданного; 2) от эпохи взаимствования идей к эпохе взаимствования учреждений.

- Екатерининские реформы в сфере образования.

- Образовательные проекты 1760-х годов.

- Вопросы образования в Комиссии по составлению нового Уложения.

- Задачи и деятельность Комиссии об учреждении народных училищ. Попытки создания целостной системы образования.

- Преемственность социально-педагогических задач XVIII и первой четверти XIX века.

- Образование в России в конце XIX – начале XX века

- Образование в России на рубеже XIX–XX веков

- Образование в России в период революции 1905–1907 годов. Влияние революции на последующее развитие российской школы

- Образование в России в период реакции и нового революционного подъема.

- Образование в России в период Первой мировой войны

- Образование в России между февралем и октябрём 1917 года

\* \* \*

- Проблема факторов развития образования в дореволюционной России

- Становление российского капитализма как фактор развития образования. Новые задачи, функции и организация образования в капиталистической России:

- Особенности развития капи-

тализма в России и специфика капиталистической эволюции российской школы.

— Влияние промышленного переворота в России на характер и направления развития образования.

— Влияние процесса развития капитализма «вглубь» и «вширь» на характер эволюции образования в России.

— Экономические факторы развития образования в России в конце XIX — начале XX века.

• Общественно-педагогическое движение как фактор развития народного образования в дореволюционной России

• Самодержавие и образование в России:

— Правительственные программы в области образования и их место в общеполитической программе самодержавия.

— Механизм принятия решений в школьной политике самодержавия.

— Высшие правительственные учреждения дореволюционной России и их роль в формировании и реализации школьной политики самодержавия. Вопросы образования в деятельности Комитета министров, Совета министров и Государственного совета в XIX — начале XX века.

— Вопросы образования в Государственной думе I—IV созывов

— Разработка и реализация основных задач и направлений школьной политики самодержавия в деятельности Министерства народного просвещения.

— Ученый комитет Министерства народного просвещения и его роль в

формировании, обосновании и реализации школьной политики самодержавия.

— Межведомственные комитеты, комиссии и совещания по вопросам образования и их влияние на определение задач и направлений школьной политики самодержавия.

— Роль местных административных властей в определении и реализации задач и направлений школьной политики самодержавия.

— Внешнеполитические влияния на изменение школьной политики самодержавия.

— Противоречия в школьной политике самодержавия, их сущность, характер и истоки.

«Либеральная бюрократия» и ее взгляды на задачи и пути развития образования в России:

— Идеологи и деятели школьной политики самодержавия.

— Школьная политика самодержавия и официальная педагогика.

• Социальная сущность, политический смысл и исторический опыт школьных реформ в дореволюционной России

— Петровские реформы в области просвещения.

— Педагогические проекты 1760—1770-х годов.

— Школьная реформа 1786 года: замысел и итоги.

— Школьные реформы начала XIX века.

— Школьные реформы второй четверти XIX века.

— \*Школьные реформы 1860-х годов как составная часть общих буржуазных преобразований в Рос-

сии. Сравнительный анализ проектов школьных реформ 1860-х годов.

– Истоки, сущность и этапы школьной контрреформы 1870—1880-х годов. Школьные контрреформы в системе общих контрреформ конца XIX века.

– \*Проекты школьных реформ конца XIX — начала XX века.

– Сравнительный анализ школьных реформ в дореволюционной России.

– Педагогическое содержание школьных реформ в дореволюционной России.

– Зарубежные аналоги и заимствования в школьных реформах дореволюционной России.

– Влияние прогрессивной отечественной педагогической мысли на школьные реформы в дореволюционной России.

• Влияние буржуазных реформ 1860—1870-х годов на развитие образования в России

– Отмена крепостного права и ее влияние на развитие народного образования в России.

– Земская реформа и ее влияние на развитие народного образования в России.

– Городская реформа 1870 года и ее влияние на развитие народного образования в России.

– Закон о введении всеобщей воинской повинности и его влияние на развитие образования в России.

• Вопросы образования в правительственных комиссиях и совещаниях по изучению состояния промышленности и сельского хозяйства во второй половине XIX — начале XX века

– Вопросы образования в комиссиях по разработке фабричного законодательства.

– Вопросы образования в Комиссии для исследования сельского хозяйства и сельской производительности в России (начало 1870-х годов).

– Вопросы образования на Особом совещании о нуждах сельскохозяйственной промышленности (1902—1904).

• \*Церковь и образование в дореволюционной России

• Дворянская реакция в области народного образования во второй половине XIX — начале XX века:

– Формирование и реализация программы дворянской реакции в области образования в 1870—1880-х годах.

– Совет объединенного дворянства и его влияние на школьную политику самодержавия (1906—1914).

• Буржуазия и образование в дореволюционной России

\* \* \*

• Проблемы типологии и классификации дореволюционной российской школы:

– Опыты классификации дореволюционной российской школы.

– Цель и задачи типологии и классификации дореволюционной российской школы.

– Понятия и термины типологии и классификации дореволюционной российской школы.

– Принципы, категории и методы типологии и классификации дореволюционной российской школы, факторы, формирующие тип школы.

•\*Система образования дореволюционной России в ее историческом развитии: организация, структура, типология, соотношение и взаимосвязь различных видов образования и типов школ:

— Основные факторы, этапы и тенденции формирования и развития системы образования в дореволюционной России.

• Социальный облик и классовая структура системы образования дореволюционной России (в их историческом развитии)

— Социальный облик системы образования и социально-классовая структура населения России в XIX — начале XX века. Развитие образования в ряду факторов изменения социальной структуры российского общества.

• Национальный контингент различных звеньев системы образования и типов школ дореволюционной России

• Конфессиональная структура системы образования дореволюционной России

• Управление образованием в дореволюционной России:

— Опыты организации управления школьным делом в России в XVIII веке.

— Становление и развитие системы управления образованием в России в XIX — начале XX века (факторы, этапы, тенденции, итоги).

— Министерство народного просвещения в системе управления образованием в дореволюционной России. Центральное и местное управление: состав, структура, функции, кадры.

— Организация, структура и ап-

парат управления школьным делом в различных министерствах и ведомствах дореволюционной России.

— Местные административные власти в системе управления образованием в дореволюционной России.

— Институт почетных попечителей, смотрителей и блюстителей учебных заведений в системе управления народным образованием в дореволюционной России.

• \*Экономика образования в дореволюционной России:

— Принципы организации финансирования образования в дореволюционной России.

— Расходы на образование в общем государственном бюджете дореволюционной России.

— Структура расходов на образование в дореволюционной России.

— Источники финансирования образования в дореволюционной России.

— Особенности финансирования различных звеньев системы образования и типов школ в дореволюционной России. Сравнительный анализ объема, источников и структуры бюджета различных типов учебных заведений.

— Плата за обучение в различных типах учебных заведений дореволюционной России.

— Специфика финансирования школьного дела в различных регионах и национальных районах дореволюционной России.

— Сфера общественного участия в финансировании образования в дореволюционной России.

• Планирование образования в дореволюционной России

- Статистика образования в дореволюционной России:

- Официальная статистика образования в дореволюционной России.

- Земская статистика народного образования в дореволюционной России.

- Деятельность просветительских обществ и организаций дореволюционной России в области школьной статистики.

- Теоретическая разработка проблем статистики образования в дореволюционной России.

- Историческая география образования в дореволюционной России:

- География образования и социально-экономическое районирование дореволюционной России.

- Территориальная структура образования и география населения дореволюционной России.

- Социальная структура системы образования и ее география.

- Особенности развития образования в различных регионах и национальных районах дореволюционной России

- Уровень грамотности и образования населения в дореволюционной России:

- Уровень грамотности и образования в России во второй половине XIX века (по данным о грамотности новобранцев, земским обследованиям, переписям городов и губерний).

- Уровень грамотности и образования в России по переписи 1897 года. Образовательный уровень различных социальных, профессиональных, по-

- ловозрастных и национальных групп населения.

- Уровень грамотности и образования различных групп населения в разных регионах и национальных районах России по переписи 1897 года.

- Уровень грамотности и образования в России накануне октября 1917 года.

- Методы ретроспективного и прогностического расчета грамотности в дореволюционной России на основе материалов переписи 1897 года.

- Школа в ряду факторов грамотности в дореволюционной России.

2. Развитие отдельных звеньев системы образования и типов школ<sup>3</sup>

*Начальное народное образование*

- \*Начальная народная школа в общей системе образования дореволюционной России. Основные факторы, этапы, тенденции, направления и итоги развития начальной народной школы в XVIII – начале XX века

- Управление начальной народной школой в дореволюционной России:

- Организация, структура, основные этапы и тенденции развития системы управления начальной народной школой в дореволюционной России.

- Дирекция и инспекция народных училищ в системе управления начальной народной школой дореволюционной России: политические и педагогические функции, динамика и география развития, кадры (служебное положение, социальный, вероисповедный и возрастной состав, образовательный уровень).

<sup>3</sup> См. также: Учительство и учащиеся в дореволюционной России

— Училищные советы и их роль в системе управления начальной народной школой дореволюционной России.

— Особенности организации управления начальной народной школой в городах дореволюционной России.

• Сравнительный анализ уставов и положений начальной народной школы дореволюционной России (1786 г., 1804 г., 1828 г., проекты 1860-х годов, 1864 г., 1874 г., 1884 г., проекты начала XX в.)

• Особенности развития сельской и городской начальной народной школы в дореволюционной России

• Исторический опыт создания и развития земской школы в России. Основные этапы и направления строительства земской школы (в целом и по различным регионам)

• Городские училища в системе начального образования дореволюционной России

• Образование работающей молодежи в дореволюционной России:

— Правительственная политика в области образования работающей молодежи в дореволюционной России. Разработка и практическая реализация законодательства о работе и обучении малолетних рабочих.

— Буржуазия и образование работающей молодежи в дореволюционной России.

— Фабрично-заводские школы в дореволюционной России.

• Исторический опыт решения проблемы всеобщего начального обучения в дореволюционной России

— Предпосылки, факторы, этапы и основные направления решения воп-

роса о всеобщем начальном обучении в дореволюционной России.

— Официальные проекты всеобщего начального обучения в дореволюционной России.

— Общественные проекты и общественная деятельность в области всеобщего начального обучения в дореволюционной России.

— Теоретическая разработка проблем всеобщего начального обучения в дореволюционной России.

— Уроки и итоги движения дореволюционной России к всеобщему начальному обучению.

• Учебно-воспитательная работа в начальной народной школе дореволюционной России:

— Дискуссии о воспитательных и образовательных задачах начальной народной школы.

— Проблема соотношения общего и профессионального образования в начальной народной школе дореволюционной России. Борьба вокруг вопросов профессионализации начального народного образования.

— Опыт разработки и реализации учебных программ для начальной народной школы дореволюционной России.

— Творческие поиски передовых народных учителей дореволюционной России.

• Начальная народная школа дореволюционной России как фактор социализации

• Роль начальной народной школы в развитии грамотности и образования в дореволюционной России

*Среднее образование*

• \*Средняя школа в общей системе образования дореволюционной России. Основные факторы, этапы, тенденции, направления и итоги развития среднего образования в XVIII — начале XX века

• Сравнительный анализ уставов, учебных планов и программ средней школы дореволюционной России (1804 г., 1828 г., 1849–1852 гг., проекты 1860-х годов, 1664 г., 1871–1872 гг., 1888 г., 1890 г., проекты конца XIX — начала XX в.)

• Модернизация содержания образования в ходе исторической эволюции средней школы дореволюционной России

• Влияние прогрессивной отечественной педагогической мысли на учебно-воспитательную работу средней школы дореволюционной России

*Высшее образование*

• \*Высшая школа в общей системе образования дореволюционной России. Основные факторы, этапы, тенденции, направления и итоги развития высшего образования в XVIII — начале XX века

• \*Правительственная политика в области высшего образования в дореволюционной России на различных этапах его развития

• Буржуазия и высшая школа в дореволюционной России

• Формирование и развитие негосударственного сектора высшей школы в дореволюционной России (основные этапы и тенденции)

• Высшие специальные учебные заведения дореволюционной России и правительственная политика в области

высшего специального образования

• Развитие организационных форм высшего образования в дореволюционной России

• Учебно-воспитательный процесс в высшей школе дореволюционной России

• Педагогическая подготовка в высших учебных заведениях дореволюционной России<sup>4</sup>

*Профессионально-техническое образование*

• \*Профессионально-технические учебные заведения в общей системе образования дореволюционной России. Основные факторы, этапы, тенденции, направления и итоги развития профессионально-технического образования в XVIII — начале XX века:

— Профессионально-техническое образование в России в XVIII — первой половине XIX века.

• Социально-экономическое развитие России и его влияние на организацию, структуру, содержание и формы профессионально-технического образования:

— Генезис капитализма в России и развитие профессионально-технического образования.

— Промышленный переворот в России и его влияние на развитие профессионально-технического образования.

— Влияние развития техники и технологии производства на содержание, формы и методы профессионально-технического обучения в дореволюционной России.

• Правительственная политика в области профессионально-технического образования и ее эволюция на

<sup>4</sup> См. также: Педагогическое образование.

различных этапах социально-экономического развития дореволюционной России

- Буржуазия и профессионально-техническое образование в дореволюционной России

- Структура народного хозяйства дореволюционной России и отраслевой профиль системы профессионально-технического образования

- Учебно-воспитательный процесс в профессионально-технических учебных заведениях дореволюционной России:

- Содержание образования, организационные формы и методы обучения в профессионально-технической школе дореволюционной России.

- «Русская система» производственного обучения.

*Педагогическое образование*

- \*Педагогические учебные заведения в общей системе образования дореволюционной России. Основные факторы, этапы, тенденции, направления и итоги развития педагогического образования в XVIII — начале XX века

- Правительственная политика в области педагогического образования и ее эволюция на различных этапах развития школьного дела в дореволюционной России

- Типы педагогических учебных заведений дореволюционной России в их историческом развитии

- Высшее педагогическое образование в дореволюционной России: основные этапы, тенденции и направления развития:

- Новые типы высших педагогических учебных заведений в России в конце XIX — начале XX века.

- Земские учительские семинарии

и школы в дореволюционной России

- Подготовка педагогических кадров для начальной народной школы национальных районов дореволюционной России

- Подготовка педагогических кадров для профессиональных учебных заведений в дореволюционной России

- Учебно-воспитательный процесс в педагогических учебных заведениях дореволюционной России:

- Проблема содержания образования и учебных планов в педагогических учебных заведениях дореволюционной России.

- Психолого-педагогическая подготовка в педагогических учебных заведениях дореволюционной России.

- Система методической подготовки в педагогических учебных заведениях дореволюционной России.

- Организация и содержание педагогической практики в педагогических учебных заведениях дореволюционной России.

*Внешкольное образование*

- \*Внешкольное образование в общей системе образования дореволюционной России. Основные факторы, этапы, тенденции, направления и итоги развития внешкольного образования во второй половине XIX — начале XX века

- Правительственная политика в области внешкольного образования и ее эволюция во второй половине XIX — начале XX в.

- Церковь и внешкольное образование в дореволюционной России

- Буржуазия и внешкольное образование в дореволюционной России

- Система внешкольного образо-

вания в дореволюционной России (в ее историческом развитии):

— Типы внешкольных учебно-воспитательных учреждений в дореволюционной России в их историческом развитии.

— Особенности развития внешкольного образования в городах и селах дореволюционной России.

— Особенности развития внешкольного образования в различных регионах и национальных районах дореволюционной России.

— Социальный контингент учреждений внешкольного образования в дореволюционной России.

— География внешкольного образования в дореволюционной России.

• Организация, содержание, формы и методы учебно-воспитательной деятельности внешкольных учреждений дореволюционной России

• Внешкольное образование как фактор роста грамотности и образовательного уровня населения дореволюционной России

#### *Прочие виды образования и типы школ*

• \*Медицинское образование в дореволюционной России

• \*Военное образование в дореволюционной России:

— Военные учебные заведения в общей системе образования дореволюционной России в XVIII — начале XX века: основные этапы, тенденции и направления развития.

— Становление системы военного образования в России в первой половине XVIII века.

— Военное образование в России во второй половине XVIII — первой

половине XIX века.

— Реформа военных учебных заведений 1860-х годов и ее роль в общей системе школьных реформ.

— Военные гимназии — передовой тип русской средней школы 1860—1870-х годов.

— Военные учебные заведения в России в середине XIX — начале XX века.

— Типы военных учебных заведений дореволюционной России в их историческом развитии (сравнительный анализ).

— Высшие военные учебные заведения дореволюционной России.

— Система управления военными учебными заведениями в дореволюционной России.

— Социальный контингент различных типов военных учебных заведений дореволюционной России в XVIII — начале XX века (в сравнении с социальным составом учащихся общеобразовательной школы).

— Учебно-воспитательный процесс в военных учебных заведениях дореволюционной России.

• Духовные учебные заведения в дореволюционной России:

— Духовные учебные заведения в общей системе образования дореволюционной России в XVIII — начале XX века: основные этапы, тенденции и направления развития.

— Реформы духовных учебных заведений и их место в общей системе школьных реформ и контрреформ.

— Типы духовных учебных заведений дореволюционной России в их историческом развитии (сравнительный анализ).

— Духовные семинарии как тип

средней общеобразовательной школы дореволюционной России.

— Социальный состав учащихся различных типов духовных учебных заведений дореволюционной России (в сравнении с социальным составом учащихся общеобразовательной школы).

• Учебные заведения различных обществ и организаций в дореволюционной России:

— Школы Императорского русского технического общества.

— Школы Императорского человеколюбивого общества.

— Школы Женского патриотического общества.

• \*Частные учебные заведения в дореволюционной России:

— Частные учебные заведения в общей системе образования дореволюционной России: основные этапы, тенденции и направления развития.

— Правительственная политика по отношению к частным учебным заведениям и ее изменения на различных этапах эволюции школьного дела и социально-экономического развития дореволюционной России.

— Законодательство о частных учебных заведениях в общей системе школьных реформ и контрреформ.

— Сравнительный анализ учебных планов и программ правительственных и частных учебных заведений дореволюционной России.

— Социальный состав учащихся частных школ дореволюционной России (в сравнении с контингентом правительственных учебных заведений).

— Национальный состав учащихся частных учебных заведений дореволюционной России.

— География частных учебных заведений дореволюционной России.

— Опыт передовых частных школ дореволюционной России и его значение для развития педагогической теории и практики.

• Опытно-экспериментальные школы в дореволюционной России и их роль в развитии педагогической теории и практики

• Благотворительные учебно-воспитательные заведения в дореволюционной России

• Сиротские учебно-воспитательные заведения в дореволюционной России

• Вспомогательные школы в дореволюционной России

• Учебно-исправительные заведения в дореволюционной России и деятельность в них передовых русских педагогов

• Домашнее образование в дореволюционной России

• Становление и развитие дошкольных учебно-воспитательных учреждений в дореволюционной России:

— Правительственная политика в области дошкольного воспитания в дореволюционной России. Законодательство, регламентирующее деятельность дошкольных учреждений

— Типы дошкольных учреждений в дореволюционной России.

— География дошкольных учреждений в дореволюционной России.

3. Учительство и учащиеся в дореволюционной России

• Становление и развитие профессиональной педагогической деятельности в дореволюционной России

- Профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений дореволюционной России
- Учительство в дореволюционной России:
  - Учительская деятельность в общей системе профессиональной и общественной деятельности в дореволюционной России.
  - Правительственная политика по отношению к учительству. Основные законоположения, регламентирующие учительский труд, правовое и материальное положение учителей.
  - Учительство начальных народных школ дореволюционной России.
  - Учительство средних школ дореволюционной России.
  - Педагогические кадры профессиональных учебных заведений дореволюционной России.
  - Преподавательский состав педагогических учебных заведений дореволюционной Россиию.
  - Учительство женских учебных заведений дореволюционной России.
  - Педагогические кадры военных учебных заведений дореволюционной России.
  - Педагогические кадры внешкольных учебно-воспитательных учреждений дореволюционной России.
  - Педагогические кадры дошкольных учебно-воспитательных учреждений дореволюционной России.
  - Домашние наставники и домашние учителя в дореволюционной России.
  - Женский учительский труд в дореволюционной России.
- Педагогические советы учебных заведений в дореволюционной России
- Учительство России в общественном и революционном движении
  - \*\*\*
  - \*Студенчество дореволюционной России:
    - Студенчество дореволюционной России как социальная группа
    - Сравнительная характеристика студенчества различных высших учебных заведений дореволюционной России: численность, социальный и национальный состав, материальное положение, права по окончании учебных заведений.
    - Студенческое движение в дореволюционной России: основные задачи, этапы, тенденции, формы и направления.
    - Студенчество в российском освободительном движении.
    - Студенческие общества, организации и объединения в дореволюционной России.
    - Студенческая печать в дореволюционной России.
  - Учащиеся средних и низших учебных заведений дореволюционной России:
    - Сравнительная характеристика учащихся различных типов средних и низших учебных заведений дореволюционной России: численность, социальный и национальный состав, материальное положение, права по окончании учебных заведений.
    - Учащиеся России в общественном и революционном движении.
    - Ученические общества, организации и объединения в дореволюционной России.
    - Печатные и рукописные ученические газеты и журналы в дореволюционной России.

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Стивен Грант



## «ВОСПИТАНИЕ ДЕЛАЕТ ВСЁ»: ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ОТ ПЕТРА I ДО АЛЕКСАНДРА I: ТОЧКА ЗРЕНИЯ АМЕРИКАНСКОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

УДК 37.011.33

ББК 74.03(2)

В статье американского исследователя, руководителя семинара по русской истории в Вашингтоне С. Гранта представлен историко-генетический анализ взглядов на просвещение и образование в российском обществе конца XVII – начала XIX века.

**Ключевые слова:** воспитание и образование детей, домашнее и семейное воспитание, система образования, учительские кадры.

S. Grant

## “UPBRINGING MAKES ALL”: UPBRINGING AND EDUCATION FROM PETER I TO ALEXANDER I - THE VIEWPOINT OF AN AMERICAN RESEARCHER

In the article the American researcher, the head of the seminar of Russian history in Washington S. Grant presents historical-genetic analysis of views on education and training in Russian society of the late 17th - beginning of the XIX century.

**Keywords:** upbringing and education of children, home and family upbringing, education system, teaching staff.

### Детство и воспитание

Обучение детей и уход за ними постоянно занимали и даже увлекали людей эпохи Просвещения с конца XVII до конца XVIII века. Европейцы все чаще рассматривали детство как совершенно отдельный жизненный этап, к тому же этап критически важный с точки зрения позднейших, более производительных периодов жизни. Историк Г. Маркер отметил, что в данный исторический период «необыкновенная восприимчивость к новинкам литературы, предназначенным специально для родителей и педагогов, показывает, насколько глубоко образованные слои населения интересовались проблемами детства и воспитания». Итак, детей теперь нужно было не игнорировать, как это, возможно, происходило ранее, а, наоборот, специально культивировать с тем, чтобы они позднее принесли богатый урожай своим близким. Основная тема данной статьи — вопрос кому же именно в России такой «урожай» специально «культивированных» детей должен был принести наибольшую пользу. Двумя основными действующими лицами, вовлеченными в процесс культивации детей, являлись государство и семья («общество» я рассматриваю как совокупность отдельных семей). Мой главный тезис состоит в том, что задолго до того, как государство и общество в России «разошлись» (используя меткое выражение Николая Рязановского) в первой четверти XIX века, заметный разрыв между ними уже наблюдался в XVIII веке. Этот разрыв был не столько политическим

(это произошло позднее), сколько состоял в появлении четкой социальной и культурной границы между правителями и подданными. Вдобавок к этой дихотомии, в вопросе воспитания детей возникли и другие бинарные темы, например, начались трения между иностранными влияниями и патристическими и даже националистическими сантиментами, а также противостояние религиозного и светского образа мышления. Эти темы иногда противопоставлялись друг другу, но не всегда; часто они были одновременно выражены в одном и том же пособии по воспитанию или высказывались одним и тем же его поборником. В данной статье не будет возможности глубоко рассмотреть вопрос возрастающего отчуждения общества от государства в течение XVIII века и сопутствующего ему возникновению концепций публичного и частного, «гражданского» общества и гражданства. Но очевидно то, что последнее из этих понятий превратилось к концу столетия в явление, непредвиденное правительством России и по большей части им не одобрявшееся. Эти новые понятия не могли не повлиять на развитие представлений о воспитании детей.

В течение XVIII века преобладало понимание природы детей, являвшееся в своей основе «библейским» и средневековым: детей рассматривали как маленьких взрослых, в полной мере наделенных первородным грехом, и их поведение отражало такое греховное состояние. Воспитание детей раннего возраста основывалось на религии и часто предусматривало суровые наказания и строгое следование правилу,

гласившему: «пожалеешь розгу — испортишь ребенка». К концу столетия, благодаря в основном Руссо, Локку и другим мыслителям и педагогам, появилось иное понимание природы детства, имевшее огромные последствия для воспитательных практик. Это новое понимание представляло детей не миниатюрными взрослыми, а гораздо более самостоятельными созданиями, к тому же от рождения невинными, начинающими жизнь с «чистого листа».

### **Государева воля и стремления дворян**

Читателю не надо доказывать исключительную важность таких правителей, как Петр I и Екатерина II в продвижении в России как *воспитания* (в нравственно-поведенческом смысле), так и более формального *образования*. Эти два гиганта, определившие развитие России в XVIII веке, были убеждены в том, что образованные граждане, по крайней мере, из высших слоев общества принесут огромную пользу государству. Ни тот, ни другой государь не имел ни малейшего намерения как-либо ограничивать себя в своих требованиях, предъявлявшихся к подданным во имя государственной пользы, хотя обычно для этих повелений выбирались понятия, которые также подразумевали бы и пользу для самих подданных. Для этих двух правителей цели образования были в основном, хотя и не исключительно, утилитарными, практическими и функциональными.

Воспитание считалось важным еще в XVII в., поэтому правление

Петра не стало особенным переломом в этом вопросе. К тому же идеи о том, что образование должно главным образом научить послушанию властям и навыкам гражданства возникли еще в глубокой древности, по меньшей мере, в Древней Греции (например, у Платона). Однако, согласно меткому наблюдению Ольги Кошелевой, в допетровскую эпоху процесс обучения детей чтению и письму был частным, семейным делом, в которое государство почти никогда не вмешивалось. Указом 1714 г. петровские реформы перенесли процесс обучения грамоте из частной сферы в область государственной службы. Чтение и письмо стало необходимо не для спасения души, но для нужд государства. Для дворянства обучение грамоте стало обязательным ...

Большинство российских дворян сохранило в течение XVIII в. убеждение в том, что они были обязаны служить государству. Даже такие люди, как Новиков и Фонвизин, в основном следовали германской идее *Aufklärung* (Просвещения — ред.) в том, что они не подвергали сомнению идею самодержавия до тех пор, пока цари выполняли свой долг править в интересах своих подданных. В этих убеждениях, начиная с середины столетия, они, вероятно, были вдохновлены И. Кантом, который был поборником принципа «образования ради гражданственности». Но упор Канта на «сотворение достойных людей, а не просто полезных граждан» и его идея о том, что нравственное развитие было в конечном итоге гораздо важнее для человека и его общества, нежели

чисто техническое обучение, предвосхитили процессы гораздо менее благоприятные для российского государства. Подчеркивая необходимость для молодежи мыслить самостоятельно и возлагая на родителей долг воспитания детей в соответствующем духе, идеи Канта резко отличались от приоритетов петровской эпохи.

В эпоху Петра и его наследников хорошее воспитание и образование уже становилось необходимостью. Начнем с Феофана Прокоповича (1681—1736), первого в России истинного глашатая начальной эпохи Просвещения, который может служить убедительным примером того, как Петр поддерживал развитие образования. В 1720 г. Ф. Прокопович по просьбе царя составил «Первое учение отрока», которое, будучи изданным в тысячах экземпляров, в течение столетия оставалось одним из основных пособий для нравственного и религиозного обучения в России. Пособие Ф. Прокоповича было обязательным для прочтения всеми духовными лицами и во всех церковных школах, оно было рекомендовано «благочестивым родителям, учителям, опекунам, господам и всем лицам, осуществлявшим родительскую власть над детьми». В своем пособии Прокопович ставил интересы государства выше благочестия и таким образом навлек на себя вражду и осуждение многих церковных деятелей. Особенно важно для нас то, что этот «главный идеолог революционного петровского государства, несомненно, оказывал поддержку *пробуждающемуся разуму и беспокойной совести правящих кругов* как своего, так и последующих поколений».

Еще один классический пример человека, который сначала сам выиграл от петровских идей в области образования, а потом им активно содействовал, мы находим в чиновнике, экономисте и историке Василии Татищеве (1686—1750). В своем известном заветании сыну (1734 г.), Татищев писал: «Даст Бог тебе детей, то знай, что ты должен представить их Богу и государю и обществу. Тут-то не слушай и не давай воли в воспитании их жене своей, а их матери, чтоб не погубила она слепую любовью своею и негою». В. Н. Татищев подчеркивал, что отец не должен жалеть никаких расходов на то, чтобы его дети получили образование и таким образом стали полезными отечеству.

Еще один государственный деятель той эпохи, писавший о воспитании детей, — это князь Антиох Кантемир (1708—1744), происходивший из молдавской правящей династии. Его седьмая сатира «О воспитании» (1739) подчеркивает огромную важность процесса воспитания детей. Но, возможно, под воздействием британской культуры и идей Дж. Локка, с которыми он познакомился во время пятилетней поездки в Англию, он предпочитал систему образования молодых британских дворян, придававшую исключительное значение пользе и добродетели:

Главно воспитания в том состоит дело,

Чтоб сердце, страсти изгнав, младенчье зрело

В добрых нравах утвердить, чтоб чрез то полезен

Сын твой был отечеству, меж людьми любезен

И всегда желателен, — к тому все науки

Концу и искусства все должны подать руки.

Подобно В. Н. Татищеву, А. Кантемир верил в гражданский долг и в государственную пользу. В своей сатире Кантемир показывает, что отсутствующее или плохое воспитание развивает в детях дурные привычки, страсти и пороки и призывает своих читателей обращать особое внимание на воспитание, предлагая к руководству свои правила.

Кантемир первым постулировал «общественные задачи» воспитания. Он считал, что цели образования, относящиеся к гуманизму и гражданскому обществу, должны быть приоритетными. Он сравнивал сердце ребенка с плодородным полем: должным образом обработанное, оно принесет богатый урожай, но если оно будет заброшено, то зарастет сорняками. Не менее важно и то, что Кантемир не верил в идею «первородного греха», согласно которой «слабая душа» ребенка была подвержена обману, терзаема страстями и управлялась велениями природы.

### **Домашнее и семейное воспитание**

В последнее время появилось много работ, посвященных истории издательского дела в России. Особенное внимание уделялось выпуску спонсировавшихся государством учебников для начального обучения. Эти исследования убедительно показали, что со

времен Петра и до конца столетия книги, предназначавшиеся для обучения детей грамоте, были почти без исключения религиозного, а не светского характера. Материалы мемуарной литературы того времени подтверждают, что дворяне, получавшие домашнее воспитание, учились по букварям, название которых почти никогда не указывалось, наряду с Псалтырем, житиями святых (Четьи-Минеи), Часословом и другими похожими духовными текстами. Однако к концу столетия явно наметились перемены. Поэт и герой 1812 года Денис Давыдов, родившийся в 1784 году, заметил в своих воспоминаниях (говоря о себе в девятилетнем возрасте в третьем лице): «Маленький повеса бросил псалтырь, замахал саблею, выколол глаз дядьке, проткнул шлык няне и отрубил хвост борзой собаке... Розга обратила его к миру и к учению. Но как тогда учили! Натирали ребят наружным блеском, готовя их для удовольствий, а не для пользы общества: учили лепетать по-французски, танцевать, рисовать и музыке...»; тому же учился Давыдов до тринадцатилетнего возраста.

### **Государство и образование после Петра**

Наследники Петра также не пренебрегали вопросами образования; Елизавета Петровна нашла способного поборника образования в своем любимце Иване Шувалове (1727—1797), вместе с Ломоносовым основавшем и первым возглавившем Московский университет, а также ставшем первым президентом Академии худо-

жеств. Однако, судя по всему, воспитание детей раннего возраста не особенно интересовало этого покровителя искусств и просвещения. Необходимо подчеркнуть, что для Шувалова, как и для большинства его предшественников, просвещение и образование было, прежде всего, средством для достижения одной лишь цели: благополучия государства.

Спустя полвека после того, как Петр I окончательно закрепил за российским дворянством обязанность служить государству, а также своим целям в области просвещения, его внук Пётр III ясно показал, что государство по-прежнему живо интересовалось темой воспитания. Тогда как указ 1762 года даровал дворянам вольность служить или не служить, воспитание детей по-прежнему вменялось им в обязанность.

Примечательно, что при этом на дворянстве была оставлена учебная повинность, возложенная на него Петром Великим. Царский манифест обязывал дворянина отдавать своих сыновей в казенную школу или готовить их далее к экзамену по установленной программе, чтобы никто не дерзал без обучения пристойных благородному дворянству наук воспитывать своих детей. Получалось так, что до Петра I дворянство заставляли учиться не учась, Петр I приказал учиться ради службы, а при внуке Петра I дворянство от службы освободили, но продолжали принуждать учиться, т. е. ученые сделали для него новой обязательной службой.

Екатерина II, решительный поборник образования, в основном полага-

лась на Ивана Ивановича Бецкого (1704—1795), служившего при ней чем-то вроде министра по этим вопросам. Предвестником их будущего сотрудничества стало выпущенное Бецким в 1766 году «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества», которое включало в себя подробные инструкции по воспитанию детей различных возрастов. Большое внимание уделялось внешним и физическим аспектам воспитания. Подробные предписания олицетворяли точку зрения государства о том, что частные лица и семьи были менее подготовлены к выполнению общественно-полезных задач, нежели просвещенное государство.

В 1774 году Екатерина и И. И. Бецкой опубликовали общее собрание принципов публичного образования для России. Они обратили особенное внимание на воспитание не только мальчиков, но и девочек, таким образом используя еще один человеческий ресурс, который мог стать полезным для государства. Их «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» стало законом еще в 1764 году. Кульминацией их сотрудничества стал трактат под названием «О должностях человека и гражданина в народных училищах Российской Империи», изданный в Петербурге в 1783 году. Эта книга, опубликованная по повелению императрицы, была написана немецким педагогом Йоханном Фельбигером при покровительстве австрийского серба Теодора (Федора)

Янковича де Мириево (1741–1814). Третья глава трактата «О союзе между родителями и детьми» требует, чтобы родители «заботились о детях» — кормили их, ухаживали, а также руководили ими. Дети считались «беспомощными» и поэтому должны были получать всю необходимую поддержку от родителей. Воспитание определялось как «направление детей по пути добра»; родители должны подавать детям хороший пример, «чтобы пресечь в них зло в зародыше». Если предупреждение не оказывало нужного действия, родитель должен был не «терять ... возможность наказать их, не причиняя вреда». Трактат также предостерегает против возникновения у потомства «озлобления от излишней строгости». Дети, в свою очередь, имели значительные обязанности перед родителями: быть благодарными, уважать их, слушаться и следовать их наставлениям.

Таким образом, к концу XVIII века в России возникла новая система образования, использовавшая весьма неплохо подготовленные учительские кадры. Теперь в качестве первого букваря служил не Псалтырь, но книга «О должностях человека и гражданина», которая начиналась словами: «Истинный сын отечества должен быть привязан к государству, его форме правления и его законам». Однако сфера образования оставалась далеко не монополизированной государством, и общество сохраняло свои собственные образовательные стратегии. Но люди государственных убеждений все же считали воспитание прерогативой властей, а не частных лиц, и целью

воспитания считалось привитие чувства долга и послушания старшим. Одним таким деятелем, прямым «наследником» Татищева и Кантемира, была княгиня Екатерина Дашкова, которая немало думала и писала о воспитании и образовании детей.

### Общественные интересы

Большинство мемуаристов XVIII в., подобно драматургу Денису Фонвизину и поэту Гавриле Державину, описывают свое воспитание. Фонвизин вдобавок к этому вынес тему воспитания из области частной жизни на театральные подмостки. Один видный историк заметил, что все творчество Фонвизина, наверное, наиболее выдающегося творческого гения России своего времени, представляется как обращавшееся к одной важнейшей теме — отечественного образования. Его ранний шедевр, комедия *Бригадир* (1769), включает в себя диалог, который впоследствии продолжал звучать во всех последующих его работах:

**Сын Иванушка.** Батюшка! Я негодник, Je vous demande pardon, я такой сын, по которому свет узнает вас больше, нежели по вашему бригадирству! Вы, monsieur (к Добролюбову), конечно, знаете сами много детей, которые делают честь своим отцам.

**Добролюбов.** А еще больше таких, которые им делают бесчестье. *Правда и то, что всему причиной воспитание.*

В одном из наиболее запоминающихся эпизодов в классической комедии *Недоросль* (1782) фонвизинский (предположительно) alter-ego с крас-

норечивой фамилией Стародум выносит приговор многочисленным недостаткам домашнего воспитания того времени. Стародум замечает своему другу Правдину:

«Мы видим все несчастные следствия дурного воспитания. Ну что для отечества может выйти из Митрофанушки, за которого невежды-родители платят еще и деньги невеждам-учителям? Сколько дворян-отцов, которые нравственное воспитание сынка своего поручают своему рабу крепостному! *Лет через пятнадцать и выйдут вместо одного раба двое, старый дядька да молодой барин*».

Итак, в течение долгого времени утилитарные цели государства в основном совпадали с желаниями высших слоев «общества», так как хорошее воспитание открывало дорогу к продвижению по службе и личному совершенствованию. Государственное и частное воспитание часто совпадали и не были четко разграничены. Славянофил Иван Аксаков писал век спустя: «Слабость нашего образования в том, что оно у нас — не цель, а средство».

### **Николай Новиков**

В числе наиболее влиятельных писателей, касавшихся темы детей и их воспитания, был Николай Иванович Новиков (1744–1818), журналист, издатель, сатирик, масон и проповедник идей и ценностей Просвещения. Суть его педагогических идей может быть суммирована следующим образом: дети — не просто маленькие взрослые. Они живут своей собственной жизнью отдельно от родителей и

никак не могут считаться всего лишь их продолжениями и отражениями. Дети нуждаются в руководстве, но не в чрезмерной удушающей заботе; их надо сдерживать, но не подавлять; им нужны три вида подготовки и образования: физическая, умственная и особенно нравственная.

Относительно этого последнего вида назревали особенно важные перемены. В более ранний период нравственное обучение детей представлялось почти исключительно как религиозный вопрос; цель «хорошего образования» состояла в основном в спасении бессмертной души ребенка. Но согласно новым идеям Просвещения, нравственное образование приобрело сразу несколько направлений. Для наиболее светски настроенных мыслителей нравственное образование было призвано воспитывать чувство долга к человечеству не в меньшей степени, чем чувство долга к Богу, и к Отечеству не менее, чем к Православной Церкви.

На первый взгляд может показаться, что идеи Новикова в области педагогики должны были понравиться наследникам Петра: в отличие от Руссо и в некоторой степени в отличие от Локка, он не одобрял образование детей частным порядком (практически в изоляции) и считал публичное образование более предпочтительным. Для Новикова цель образования детей состояла в произведении полезных членов общества, готовых действовать в интересах нации и сограждан. Именно эта последняя идея и вызвала неудовольствие императрицы: для ее самодержавного режима, заинтересованного в получении максимальной отдачи

от своих подданных, любое отвлечение их внимания могло уменьшить эту отдачу и даже создать возможность конфликта интересов между государством и обществом и между публичными и приватными принципами.

Некоторые российские исследователи, особенно советского времени, преувеличивают оригинальность и радикальность идей Новикова о воспитании. Мне кажется, что хотя некоторые их элементы и не полностью заимствованы у Локка и Руссо, эти отличия в основном незначительны: Новиков, подобно Петру, призывал выращивать детей к вящей славе России и пользе государству. Однако в своем «демократическом» подходе к образованию Новиков, возможно, разошелся во мнении с Екатериной (и ее соратником Бецким). В его идеях ясно наблюдается дух масонства. Он писал: «Старайтесь вливать в них искреннюю любовь и благоволение ко всем членам, без различия состояния, религии, народа или внешнего счастья». Он верил в «натуральное равенство человек». Слова эти, написанные в 1783–1784 гг., поначалу звучали достаточно невинно, даже после революции в Америке. Но после событий 1789–1793 гг. они казались Екатерине призывом к оружию, направленному против ее режима.

### Александр Радищев

Еще в большей степени идеи Екатерины по поводу образования получили вызов в трудах Радищева. Почти вся глава «Крестьяны» «Путешествия из Петербурга в Москву» (1790)

посвящена объяснениям отцом детям тех принципов, согласно которым он их вырастил. Педагогические взгляды отца, несомненно, соответствуют взглядам самого Радищева и, несомненно, должны были вызвать у Екатерины резкое неприятие. Например, Радищев почти полностью отрицает опору режима на православие, а также религиозные предписания как основу хорошего воспитания, и опирается на рассудок, а не на религию. Еще в большей степени Екатерина и ее чиновники должны были быть разъярены призывом «отца» (и Радищева) к потомству поставить «исполнение добродетели» выше даже повиновения законам.

Все известные нам общества многими наполнены в нравах и обычаях, законах и добродетелях противоречиями. *И оттого трудно становится исполнение должности человека и гражданина, ибо нередко они находятся в совершенной противоположности.* Понеже добродетель есть вершина деяний человеческих, то исполнение ее ничем не долженствует быть препинаемо. *Небреги обычаев и нравов, небреги закона гражданского и священного, столь святая в обществе вещь, буде исполнение оных отлучает тебя от добродетели.*

Эти идеи Радищева следовали высказыванию Добролюбова в «Бригадире» Фонвизина, что «воспитание делает все» (К. А. Гельвеций). Кстати, необходимо заметить, что первое в истории сравнение государства с нянькой встречается именно у Радищева, правда в связи с цензурой, а не с воспитанием.

**Два примера нового воспитания**

Александр Бестужев (1761–1810), отец четырех сыновей-декабристов, был ведущим теоретиком и практиком педагогики. Его самой известной работой на эту тему был трактат «О воспитании», впервые опубликованный в 12 выпусках прогрессивного «Санкт-Петербургского журнала» за 1798 год. В основном данный трактат отражает идеи Просвещения, включая идеи Новикова. Например, Бестужев рассуждает о необходимости нравственного воспитания и защищает публичное образование в противовес домашнему (в отличие от защиты последнего Локком), утверждая в самой первой главе своего труда, например, что в первые месяцы жизни ребенка родители не уделяют должного внимания его воспитанию. Он продолжает: «Весьма часто родители потакают детям во всем и портят их» и упрекает, что лень, роскошь и т. д., рожденные крепостнической системой, производят на свет «бесполезных членов общества». В то же время, Бестужев предлагал систему образования и воспитания, сходную с идеями Яна Амоса Коменского (Комениуса — 1592–1670), более гуманистически ориентированными, чем это было тогда принято в России. Он не соглашался с общепринятым в то время религиозным направлением педагогики. Он критиковал крепостное право и отличался «демократическим» уклоном. Еще более важно то, что в отношении своих собственных

сыновей он выступил против своих профессиональных наклонностей, обучая их дома до 11–12 летнего возраста, прежде чем послать в государственные учебные заведения, такие, например, как Морской Кадетский Корпус. Оставив службу после рождения сыновей, Бестужев руководил их воспитанием в качестве ученого и любящего отца, всегда доступного для детей, согласно свидетельствам своего третьего сына Михаила. Таким образом, влияние домашнего воспитания, несомненно, было весьма важным для политического развития братьев Бестужевых.

Подобным образом Михаил Бакунин (1814–1871) был «образован по-европейски, а не в русском духе», просвещенными отцом и дядей. Но восстание декабристов перепугало его отца, который, по словам будущего анархиста, «решил сделать из нас верных царю подданных, и, таким образом, в 14 лет я был послан в артиллерийское училище в Петербурге». В своем кратком биографическом очерке Бакунин подчеркивает, насколько важно для его раннего воспитания было постоянное и исключительно любящее присутствие его отца. Это изменение направления воспитания после 1825 года ясно показывает сущность тех правил, которые отец до того внушал своему сыну, и насколько домашнее воспитание Бакунина должно было быть удалено от предписаний надлежащего государственного образования.

### **Заключение**

В своей первой части данная статья показала то значение, которое придавалось воспитанию детей, начиная с конца XVII до начала XIX века. Важность правильного воспитания была очевидна как для родителей, так и для детей. Целью хорошего воспитания было производство достойных членов общества, которые, как патриотические добросовестные граждане, вносили бы свой вклад в процветание как государства, так и своих соотечественников.

Вторая часть статьи продемонстрировала, что к началу XIX века вопросы воспитания, в особенности молодых дворян, стали чем-то вроде камня преткновения между государством и некоторыми слоями «общества». Небольшой, но значимый разрыв возник между их понятиями об обязанностях хорошего гражданина. Хотя значение этого вопроса не нужно преувеличивать, он, тем не менее, увеличил постоянно расширявшийся разрыв между режимом и его подданными, имевший важные последствия для истории России.

А. М. Гайфутдинов



**ВЕДУЩИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ  
ПРИНЦИПЫ  
В СИСТЕМЕ ЗНАНИЙ  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX –  
НАЧАЛА XXI ВЕКА**

УДК 37.026  
ББК 74.03(2)

Ведущие принципы обучения вводились в систему педагогических знаний с целью классификации принципов. Однако это не позволило решить проблему создания системы принципов. Одной из причин можно считать несоответствие требований критериям понятия «принцип».

**Ключевые слова:** принцип обучения, структура принципа, диалектический характер действия принципа, законы диалектики.

A.M. Gajfutdinov

**LEADING DIDACTIC PRINCIPLES IN THE SYSTEM  
OF KNOWLEDGE OF THE RUSSIAN PEDAGOGY  
SECOND HALF OF XX –  
BEGINNING OF XXI CENTURY**

The leading principles of teaching introduced in the system of pedagogical knowledge with the purpose of classification principles. However, it is not allowed to solve the problem of creation of the system of principles. One of the reasons can be considered as non-compliance of criteria for the concept of «principle».

**Keywords:** training principle, principle structure, the dialectical nature of the principle laws of dialectics.

Ведущие принципы, призванные играть системообразующую роль, выдвигались различными педагогами с целью построения системы дидактических принципов. Анализ литературы позволил выявить следующие принципы:

- 1) воспитание волевых людей на преодоление трудностей [11];
- 2) сознательность обучения [7];

- 3) направленность обучения на всестороннее и гармоничное развитие личности [9].

В статье А. В. Усовой [22] также были приведены примеры ведущих принципов с указанием педагогов-исследователей, их выделяющих:

- 1) принцип научности (И. Т. Огородников, Н. В. Савин);

2) принцип наглядности (Т. А. Ильина);

3) принцип активности и сознательности (Г. И. Щукина).

При систематизации им уделялось наибольшее внимание в разработке содержания и функций процесса обучения. Однако существующие несколько вариантов ведущих принципов так и не решили проблему систематизации принципов обучения. Рассмотрим более подробно структуру следующих требований к процессу обучения: сознательность обучения,

направленность обучения на всестороннее и гармоничное развитие личности, принцип научности.

Принцип сознательности обучения как ведущий принцип дидактики представлен в статье «Принципы дидактики в их взаимосвязи у классиков педагогики» Ш. И. Ганелина [7]. В таблице 1 отражены варианты названий принципов, которые соответствуют принципу сознательности, а также в своем названии имеют понятие «сознательность» в сочетании с другими понятиями.

Таблица 1

**Взаимосвязь вариантов названий принципов с ведущим принципом сознательности**

Отношения	Принципы	Год издания работы
Соответствие	<b>1. Принцип сознательности</b> <b>2. Сознательность</b> <b>3. Принцип сознательного усвоения</b> <b>4. Творческая сознательная деятельность учащихся в обучении</b> <b>5. Принцип сознательного отношения учащихся к процессу обучения</b> <b>6. Принцип коммунистической сознательности</b>	<b>1937, 1950, 1962, 1986</b> <b>1950</b> <b>1978</b> <b>1959</b> <b>1999</b> <b>1978</b>
Сочетание	1. Сознательность и прочность усвоения знаний, навыков, умений 2. Сознательности и самостоятельности 3. Принцип активности и сознательности в учебном процессе 4. Принцип сознательности и активности учащихся 5. Принцип сознательности, активности, самостоятельности, творчества учащихся 6. Принцип сознательности, активности и самостоятельности школьников в обучении при руководящей роли педагога 7. Принцип сознательности и активности учащихся в целостном педагогическом процессе 8. Сознательность и активность учащихся при руководящей роли учителя 9. Принцип сознательности, активности и самостоятельности учащихся в обучении 10. Принцип сознательности, активности, самостоятельности, творчества и инициативы воспитанников в сочетании с педагогическим руководством	1987 1999 1967, 1978, 1979 1977, 1997, 1999 1988 1979, 1982, 1983, 1998 1998 1975, 1978, 1982 1974 2006
Противоположность	—	—

Анализ таблицы 1 показывает:

1. Принцип сознательности не имеет противоположных по смыслу требований в работах по педагогике 1930–2010 гг.

2. Число вариантов названий принципов, включающих понятие «сознательность» в сочетании с другими понятиями, приблизительно в два раза больше количества соответствующих названий принципу сознательности.

3. Варианты названий, соответствующих принципу сознательности, можно разделить на две группы: сознательной деятельности учащихся и сознательного отношения учащихся к процессу обучения. Разновидностью принципа сознательной деятельности учащихся можно рассматривать вариант «принцип сознательного усвоения».

4. Принцип сознательности имеет более чем пятидесятилетний период существования и обладает стабильной структурой.

В статье «О принципах советской дидактики» Е. Н. Медынского принцип сознательности представлен в содержании сознательного усвоения знаний учащимися. Автор наибольшее внимание уделяет показу различий понимания этого принципа в буржуазной и советской педагогике: «Когда мы говорим о принципе сознательного усвоения знаний, эту сознательность нельзя понимать ограниченно, только в смысле логического понимания учебного материала. Даже и в этом ограничительном понимании, только в смысле логического, существует огромная разница между нашим пониманием сознательного усвоения и буржуазным» [12. С. 26]. Для советской дидактики основой появления

принципа указано утверждение В. И. Ленина, что необходимо учиться коммунизму так, чтобы коммунизм не был бы чем-то таким заученным, а был бы тем, что продумано. Устанавливается тесная связь принципа с содержанием образования.

Анализ названия требования сознательности, а также всех соответствующих ему вариантов названий (таблица 1) приводит к следующему выводу: несмотря на то что структура характеризуется стабильностью (отражена в работах на протяжении всего периода 1930–2010 гг.), а также отсутствуют требования, противоположные по своему значению требованию сознательности, идея, выраженная в названии, относится не ко всему процессу обучения, а лишь к одному из его компонентов — деятельности учащихся. Также отсутствует выражение действий законов диалектики [3].

Принцип направленности обучения на всестороннее и гармоничное развитие в качестве ведущего предложено рассматривать в статье В. И. Загвязинского «О современной трактовке дидактических принципов», появившейся в конце 70-х годов XX столетия [9]. Выдвижение этого принципа, как считает автор, продиктовано объективными требованиями общества к типу формируемой личности, целесообразным характером человеческой деятельности и требует последовательного отражения в обучении принципов и требований коммунистического воспитания. Следует отметить, что изначально в действии принципа не закладывался диалектический характер, отсутствует упоминание законов или закономерностей

как источников дидактических принципов. Вместо этого указаны требования общества к типу личности, а также принципы коммунистического воспитания.

В таблице 2 представлены варианты названий принципов, которые связаны со структурой принципа направленности обучения на всестороннее и гармоничное развитие.

Таблица 2

**Взаимосвязь вариантов названий принципов с ведущим принципом направленности обучения на всестороннее и гармоничное развитие**

Отношения	Принципы	Год издания работы
Соответствие	<p>1. Принцип направленности обучения на всестороннее и гармоничное развитие личности</p> <p>2. Принцип развивающего обучения</p> <p>3. Принцип направленности обучения на всестороннее образование, воспитание и развитие личности</p> <p>4. Принцип направленности обучения на комплексное решение задач образования, коммунистического воспитания и развития личности школьника</p> <p>5. В процессе обучения в органическом единстве необходимо осуществлять образование, развитие и воспитание учащихся</p>	<p>1978</p> <p>1978, 1987, 1999</p> <p>1979</p> <p>1979, 1982</p> <p>1997</p>
Сочетание	Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения	1998
Противоположность	—	—

Анализируя таблицу 2, можно выявить следующее:

1. В педагогической литературе отсутствуют требования, которые по своему значению были противоположными принципу направленности обучения на всестороннее и гармоничное развитие.

2. Преобладающее количество вариантов названий соответствует рассматриваемому требованию, лишь соединяющее в своей структуре развивающий и воспитывающий характер обучения можно отнести к сочетаемому варианту.

3. Принцип отсутствует в литературе, год издания которой относится к началу XXI века. Как принцип, направленность обучения на всестороннее и гармоничное развитие существует около двадцати лет.

4. Основным понятием, объединяющим все соответствующие варианты названия, является развитие.

Согласно словарю русского языка [13], направленность определяется как сосредоточенность мыслей, интересов, которая направлена к какой-нибудь цели. В структуре требования

такой целью названо развитие. Если целью является процесс развития, то процесс обучения в этом случае становится средством достижения цели. Таким образом, требование направленности обучения на всестороннее и гармоничное развитие устанавливает связь двух процессов, приводящих к изменению личности.

Одним из параметров отнесения того или иного требования к дидактическим принципам является диалектический характер, выраженный в структуре принципа, в которой должен быть отражен или источник, или механизм, или направление развития процесса обучения [5]. В рассматриваемой структуре отсутствует выражение противоречий дидактического процесса. Также невозможно определить и механизм развития. Требование направленности обучения на всестороннее и гармоничное развитие можно было бы принять за дидактический принцип, отражающий направление развития процесса обучения, но это действие закона отрицания отрицания. Если процесс обучения в требовании представляет собой средство, тогда направление его развития должно происходить через отрицание цели, что противоречит смыслу анализируемого варианта названия принципа обучения.

Выше было указано, что определяющим направленности является понятие «сосредоточенность». Слово «сосредоточенность» образовано от понятия «сосредоточенный», которое определяется в одном из значений как «напряженный, устремленный на что-нибудь одно» [13]. Понятие «направленность» в структуре требования к

процессу обучения следует отнести к характеристике состояния дидактического процесса.

Таким образом, варианты названий: принцип направленности обучения на всестороннее и гармоничное развитие личности; принцип развивающего обучения; принцип направленности обучения на всестороннее образование, воспитание и развитие личности; принцип направленности обучения на комплексное решение задач образования, коммунистического воспитания и развития личности школьника — могут представлять собой описание характерных отличительных качеств, свойств процесса обучения.

Вариант названия «принцип развивающего и воспитывающего характера обучения» по аналогичным рассуждениям нельзя отнести к дидактическим принципам. Характер — это совокупность устойчивых, взаимосвязанных особенностей индивида, в которых выражаются способы его поведения и эмоционального реагирования в типичных жизненных условиях и обстоятельствах [19]. Развивающий и воспитывающий характер обучения указывает на отличительное свойство, особенность, качество процесса обучения, являясь его характеристикой.

Особо следует рассмотреть вариант названия «в процессе обучения в органическом единстве необходимо осуществлять образование, развитие и воспитание учащихся», представленный как принцип, соответствующий требованию направленности обучения на всестороннее и гармоничное развитие личности. Это пример форму-

лировки принципа в виде суждения, повествовательного предложения с законченным смыслом. Органическое единство образования, развития и воспитания учащихся в процессе обучения — связь, отражаемая в данном суждении. Учитывая критерии понятий «педагогический закон» и «принцип обучения», это суждение следует относить к педагогическому закону, так как в нем отражается взаимосвязь трех основных процессов (обучение, воспитание, развитие личности), составляющих единый педагогический процесс. Если это требование рассматривать как педагогический закон, то вариант его формулировки должен быть следующим: в педагогическом процессе в органическом единстве осуществляется образование, развитие и воспитание учащихся.

Как отмечается в статье А. В. Усовой, ряд педагогов-исследователей в качестве ведущего принципа выдвигали принцип научности [22]. На вопрос о появлении принципа в системе педагогических знаний в литературе представлены различные сведения, часть из которых противоречат друг другу.

В работе «Основы общей дидактики» Б. А. Голуба указано, что принцип научности, в отличие от многих других, долгое время не был необходим в организации обучения, так как и сама наука не играла существенной роли в процессе трудовой деятельности человека. В дальнейшем, с повышением роли знаний в практической деятельности человечества, в общественном производстве, наряду с обыденными житейскими толкования-

ми явлений окружающего мира, стало необходимым его научное понимание. Вслед за этим встал вопрос о введении принципа научности и в систему образования [8].

В «Психолого-дидактическом справочнике преподавателя высшей школы» П. И. Пидкасистого и др., характеризуя принципы дидактики высшей школы, авторы делают заключение: «Легко установить, что все они являются трансформацией принципов, сформулированных еще в 1957 году известными педагогами М. А. Даниловым и Б. П. Есиповым: научности обучения; связи теории с практикой; системности...» [18. С. 135].

Однако в статье В. И. Загвязинского обозначены иные координаты — дата появления и автор принципа научности: «Рассмотрим в этом плане дидактический принцип научности. Как самостоятельный он был сформулирован в 1950 г. М. Н. Скаткиным...» [9. С. 68].

Еще более запутанным становится вопрос появления принципа научности после анализа работы «Очерки истории советской дидактики» Р. Б. Вендровской [1]. В характеристике развития советской дидактики в 30-е годы указывается, что одним из аспектов реализации принципа научности явилось рассмотрение вопроса о соотношении науки и учебного предмета. Значит ли это, что принцип научности существовал уже в 30-е годы? О принципах, которые сформулировал М. Н. Скаткин, Р. Б. Вендровская пишет следующее: «Разработка ряда актуальных ас-

пектов в области теории образования была предпринята видным советским дидактом М. Н. Скаткиным. Им были сформулированы следующие принципы определения содержания образования: историзм, овладение теорией, принцип партийности, связь теории с практикой, воспитание интереса к науке» [1. С. 44].

Таким образом, нельзя дать однозначных ответов на вопросы, кто и когда ввел в педагогику принцип научности. Анализ учебников и учебных пособий, в которых принцип научности приводится в перечне дидактических принципов, показывает:

1. Принцип научности обладает устойчивой структурой, позволяющей ему существовать более сорока лет в системе педагогических знаний.

2. Стабильным понятием «принцип научности» становится к концу 60-х годов XX века. К такому выводу приводит тот факт, что, начиная с 1968 г. и до настоящего времени, он регулярно указывается в учебниках и учебных пособиях по педагогике [2].

В результате анализа педагогических работ были определены сходства и различия в раскрытии содержания принципа. Общим для всех работ является то, что все авторы определяют научность как критерий отбора учебного материала. Указывается на то, что принцип научности требует, чтобы содержание обучения знакоило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук.

В более ранних работах встречается утверждение о том, что научность проявляется и в выборе методов

обучения. «Что касается применения принципа научности в методах обучения, то следует отметить, что за последнее время все больше ученых высказываются за сближение методов обучения и науки» [10. С. 289]. Таким образом, под влиянием мнения о сближении методов науки и обучения «научность» определяют и как критерий выбора методов. Такую же позицию занимает Н. А. Сорокин [21]. В своей работе «Дидактика» он пишет о том, что принцип научности относится не только к содержанию, но и к методам обучения.

Если внимательно проанализировать это положение, то можно заметить, что в обеих работах указываются не сами методы обучения, а необходимость обучения детей научным методам исследования, что составляет содержательную сторону образования. В более поздних работах научность «требует развития у учащихся умений и навыков научного поиска» [15. С. 166] или нацеливает на использование в организации учебной деятельности школьников проблемных ситуаций, вовлечение их в разнообразные наблюдения изучаемых явлений и процессов [16]. Таким образом, положение о том, что научность является критерием, определяющим методы обучения, было пересмотрено.

В настоящее время указывается, что в основе принципа научности лежит ряд закономерностей: мир познаваем, и объективно верную картину развития мира дают знания, проверенные практикой; наука в жизни человека играет все более значимую роль; научность обучения обеспечива-

ет, прежде всего, содержание образования [17].

Существует еще одна особенность формирования понятия научности в педагогике. Авторы большинства проанализированных работ при характеристике научности не формулируют правила, естественно вытекающие из данного принципа, ограничиваясь лишь определением общих требований к содержанию. Только в самой ранней и самой поздней из рассмотренных работ, а именно, в статье М. Н. Скаткина «О принципах обучения в советской школе» [20], в учебном пособии для вузов Б. А. Голуба, [8], а также в учебнике «Педагогика» под редакцией Л. П. Крившенко [17] представлен наиболее полный перечень требований и правил принципа научности.

В работе М. Н. Скаткина одним из требований является раскрытие учителем реальных связей явлений природы, человеческого общества и психики путем перехода от простого сосуществования явлений к установлению причинных связей, от связей простых и очевидных к более сложным, общим и глубоким [20]. Аналогичное по содержанию, но более лаконичное по формулировке описывается правило обучения от простого к сложному в работе «Педагогика» И. Т. Огородникова и П. Н. Шимбирева, конкретизирующее в дидактическом процессе дру-

гой принцип — принцип доступности [14].

Одним из требований принципа научности, по М. Н. Скаткину [20], является обязанность учителя вести мысль учащихся от явлений к сущности и от сущности менее глубокой к более глубокой. Наблюдается сходство в содержании «принципа научности» с требованиями принципа доступности, согласно которым обучение учитель должен вести от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от общего к частному [14].

Остальные требования принципа научности, приведенные в статье М. Н. Скаткина, созвучны с дидактическими правилами, сформулированными в работе «Основы общей дидактики» Б. А. Голуба. Примерами могут служить требования научной достоверности сообщаемых учащимся сведений, соответствия учебного материала современным достижениям науки; необходимости ознакомления с важнейшими теориями, закономерностями развития объективного мира для формирования научного мировоззрения у учащихся; знакомства учащихся не только с конечными выводами науки, но и методами научного исследования; разоблачения различного рода лжеучений и ошибочных теорий.

В таблице 3 представлены варианты названий принципов, связанные с принципом научности.

**Взаимосвязь вариантов названий принципов  
с ведущим принципом научности**

Отношения	Принципы	Год издания работы
Соответствие	<b>1. Научность</b>  <b>2. Принцип научности содержания воспитания и обучения</b> <b>3. Принцип научности содержания и методов учебного процесса</b>	<b>1937, 1959, 1974, 1978, 1979, 1982, 1983, 1987, 1998, 1999, 2006</b> <b>1988</b>  <b>1998</b>
Сочетание	1. Научность обучения и его доступность 2. Принцип научности и посильной трудности 3. Научность, систематичность и последовательность в обучении 4. Научность и коммунистическая идейность 5. Обучение должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность	1975, 1978 1982  1977 1950 1997
Противоположность	—	—

Анализируя таблицу 3, можно сделать следующие выводы:

1. Подтверждаются сведения из работы Р. Б. Вендровской о существовании в системе педагогических знаний принципа научности уже в 30-е годы.

2. Варианты названий принципов, соответствующих научности, содержат указания, свидетельствующие, что рассматриваемое требование относится в основном к содержанию обучения.

3. Варианты названий, включающих понятие «научность» в сочетании с другими понятиями, свидетельствуют о поиске структуры, в которой потенциал научности как элемента принципа реализовался бы с макси-

мальной возможностью.

Оценка структуры требования научности, согласно выработанным критериям [6], приводит к следующим выводам:

1) идея, выраженная в названии принципа, относится не ко всему процессу обучения в целом, а только к содержанию обучения;

2) понятие «научность» в качестве основного элемента структуры обеспечивает более чем пятидесятилетнее существование принципа в системе научных знаний. Это свидетельствует о большом потенциале содержания понятия, его важности для теоретического описания процесса обучения;

3) в ходе исследования не обнаружены в учебниках и учебных по-

собиях по педагогике варианты названий принципов, противоположных по значению понятию «научности»;

4) в требовании научности отсутствует диалектический характер связи компонентов обучения, так как для ее установления необходимо наличие минимум двух элементов.

Варианты названий, сочетающие в структуре понятие «научности» с другими понятиями, в основном относятся к единичным случаям использования. Структура этих требований не обеспечивает существование принципов в системе научных знаний. Так, например, требование «научности и коммунистической идейности» в настоящее время потеряло свою актуальность. Это доказывает отсутствие объективности связи, отраженной в данном требовании. Требование «обучение должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность»

(таблица 3) по своему содержанию представляет собой описание, характеристику процесса обучения.

Из всех рассмотренных вариантов требований к процессу обучения, представляемых в отечественной науке как ведущие принципы, ни один не обладает диалектическим характером действия, т. е. их структура и содержание не отвечает критериям понятия «принцип». Это частично объясняет тот факт, что до настоящего времени в педагогике остается спорным вопрос систематизации принципов, в частности, в выборе методологической основы [4]. Для создания классификации принципов на первом этапе следует провести структурно-содержательный анализ всех известных к настоящему времени требований к процессу обучения и выбрать только те, которые представляют собой принципы обучения.

### Список литературы

1. Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики. — М. : Педагогика, 1982. — 128 с.

2. Гайфутдинов А. М. Формирование дидактического принципа научности и доступности в истории отечественной педагогики (1935—2006) // Казанский педагогический журнал. — 2009. — № 9—10. — С. 182—187.

3. Гайфутдинов А. М. Критерии педагогического понятия «принцип обучения» // Вестник Российской Академии образования. — 2009. — № 5 — С. 84—87.

4. Гайфутдинов А. М. Развитие дидактических принципов в истории отечественной педагогики (1945—2007) / А. М. Гайфутдинов; [Рец. З. Г. Нигматов, А. В. Миронов] — М. : Университетская книга, 2010. — 215 с.

5. Гайфутдинов А. М. Определение понятия «принцип обучения» в системе знаний отечественной педагогики // «Мир науки, культуры, образования». — 2012. — № 6 (37). — С. 144—146.

6. Гайфутдинов А. М. Принципы обучения в отечественной педагогике второй половины XX — начала XXI века: структурно-содержательный анализ. — Казань: Казан.ун-т, 2012. — 180 с.

7. Ганелин Ш. И. Принципы дидактики в их взаимосвязи у классиков педагогики // Советская педагогика. — 1961. — № 5. — С. 121—129.

8. Голуб Б. А. Основы общей дидактики. Учебное пособие для студентов педвузов. — М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. — 96 с.

9. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика. — 1978. — № 10. — С. 66–72.
10. Ильина Т. А. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1968. — 570 с.
11. Макаров П. Д. К вопросу о принципах советской дидактики // Советская педагогика. — 1938. — № 9. — С. 22–25.
12. Медынский Е. Н. О принципах советской дидактики // Советская педагогика. — 1937. — № 5–6. — С. 22–31.
13. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. — 1200 с.
14. Огородников И. Т., Шимбирев П. Н. Педагогика. Учебник для учительских институтов. — М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во министерства просвещения РСФСР, 1946.
15. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983. — 608 с.
16. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640.
17. Педагогика: учеб./ Л. П. Крившенко (и др.); под ред. Л. П. Крившенко. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. — 432 с.
18. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 354 с.
19. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике. — М.: Высш. шк., 2004. — 512 с.
20. Скаткин М. Н. О принципах обучения в советской школе // Советская педагогика. — 1950. — № 1. — С. 27–41.
21. Сорокин Н. А. Дидактика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. — М.: Просвещение, 1974. — 222 с.
22. Усова А. В. О статусе принципов дидактики // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. — Челябинск: ЧГПИ, 1985. — С. 12–24.

Н. М. Белых

**РАЗВИТИЕ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКОЙ ШКОЛЫ  
В РОССИИ  
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ  
XIX ВЕКА**



УДК 37.01(051)

ББК 74.03(2)

В статье рассматривается возникновение и развитие церковной школы в России во второй половине XIX века. На основе редких архивных документов обобщается опыт работы церковно-приходских школ, осмысливается роль православного духовенства в их развитии.

Ключевые слова: церковно-приходская школа, школа грамоты, православное духовенство, Святейший Синод, начальное образование, епархия, нравственное воспитание, образование в России второй половины XIX века.

N. M. Belykh

**THE DEVELOPMENT OF THE PAROCHIAL SCHOOL  
IN RUSSIA IN THE SECOND HALF  
OF THE XIX CENTURY**

This article examines the emergence and development of the parochial school in Russia in the second half of the XIX century. Based on rare archival documents, the experience of functioning of Russian parochial schools is summarized and the role of the Orthodox clergy in their development is interpreted.

Keywords: parochial school, grammar school, Orthodox clergy, Holy Synod of the Russian Orthodox Church, elementary education, eparchy, moral education, education in Russia in the second half of the XIXth century.

Церковная школа, возникшая с введением христианской веры при светлом равноапостольном князе Владимире, была единственной школой на Руси до Петра Великого. Она получила официальное признание только в царствование Николая I. Затем в 1836 г. Св.

Синод издал указ, в котором преподавал духовенству правила о «первоначальном обучении поселянских детей». Уже в отчете 1837 г. мы находим, что «вследствие предписаний об открытии школ при церквях и монастырях были получены из разных мест первые удов-

летворительные сведения о наличии 100 церковных школ». Эти слова первого официального отчета о церковных школах служат эпиграфом отчета о церковных школах для всей их истории [6. С. 101].

В документах архива есть материал об открытии училищ при церквях в Коломенском уезде Московской губернии [17].

В 1866 г. в с. Парфеньеве, при Николаевской церкви было училище; занятия вел один учитель, учеников всего 81 человек. При Троицкой церкви, в с. Протопове — училище с 1863 г., учащихся — 85 человек; в с. Чанки при Введенской церкви с 1865 г. работало училище с 40 учащимися. Все они находились в удовлетворительном состоянии. В Воскресенской церковно-приходской школе за 1862/63 учебный год обучалось 60 человек. Директор школы М. Малиновский считал, что школа достигла цели, поставленной правительством. Она помещалась в собственном доме и существовала за счет купца И. Зыкина. При школе была библиотека, состоящая из следующих книг: духовного содержания — 35; математики — 10; разные — 140. Учитель — В. Матюшкин. По окончании школы ученикам выданы свидетельства.

Аналогичный пример — открытие училищ в Липецком уезде Тамбовской губернии [2]. В 1865 г. в с. Рябинки в церковной школе обучалось 34 мальчика: все православного исповедания; священник — заведующий школой А. Виноградов; учитель дьякон И. Мешков; приобретено книг — 186

экз.; и учебных пособий 25 штук. В Елецком уезде Орловской губернии в 1863 г. открыто Каменское училище. Оно помещалось в отдельном доме, классной мебели и учебных пособий достаточно. Учитель А. Покровский окончил курс в духовной семинарии. Помещение училища и квартира учителя весьма удобны. Следует отметить, анализируя архивные данные, что в Московской, Орловской, Тамбовской губерниях почти во всех селах существовали церковно-приходские школы. Все сельские школы открыты при церквях православным духовенством, где они заведовали и обучали крестьянских детей.

В каждом приходе учреждалась должность дьякона, который был занят в церкви только по воскресеньям, а в остальное время преподавал в школе.

Необходимо отметить быстрый количественный рост церковно-приходских школ: в 1839 г. их было около 2000 с 19000 учащихся, в 1841 г. — 2700 с 25000 учащихся, в 1851 г. — 4713 школ с 93350 учащимися, в 1860 г. — 7907 с 133660 учащимися [7. С. 30].

После «освободительной» реформы вопрос о народном образовании получил особое значение. Православное духовенство, признавая необходимость образования, полагало, что грамотность — великая сила, «которой суждено иметь на народное благочестие и нравственность решительное влияние, спасительное или гибельное смотря по тому, какое направление будет ей сообщено» [7. С. 69].

Таким образом, заботясь о сохранении и укреплении в народе право-

славно-церковных основ народной жизни, духовенство вслед за освобождением крестьян приняло все меры к повсеместному распространению грамотности. Большинство земских и правительственных школ «возникло первоначально по инициативе местного духовенства в виде простых школ грамоты, которые превратились затем в правильно организованные школы» [3. С. 101].

Наиболее простым типом школ была школа грамоты, задача которой — научить детей читать, писать и правильно молиться Богу — как нельзя более проста, понятна народу и доступна даже при малой затрате культурных сил и материальных средств. Они доступны благодаря своей дешевизне и простоте устройства всем, даже самым бедным в малолюдных селениях. Эти школы призваны нести христианское просвещение в самые отдаленные и глухие уголки нашего отечества и представляли собой единственно доступную школу для сельских жителей.

В качестве примера могут служить школы грамоты Московской епархии [14; 15; 16].

Так, в с. Хотяново при Христорождественской церкви, в доме священника П. Вознесенского была открыта в 1860 г. церковная школа, учеников в ней было 8 человек. В с. Большой Колодец при Успенской церкви в 1859 г. открыта церковная школа. Учительствовал в ней священник А. Морозов, учеников было 18 человек. В Коломенском уезде (с. Васильевское) в 1861 г. при Воскресенской церкви была школа с 34 учащимися, учил их священник М. Спасский. С 1861 г. в с.

Михайло-Архангельское в здании церковной сторожки находилось церковное училище, содержалось оно за счет священника: учащихся — 23 человека, книги получали от земской управы, но отапливалась школа за счет церковной казны.

Из отчетной ведомости священника С. Воздвиженского о состоянии ЦПШ в 1866 г. на основании указа Московской духовной консистории от 20.06.1844 г. № 3313 в Клинском уезде было открыто 8 сельских училищ. В 1843 г. было открыто училище в Теряевой слободе, учил в нем священник И. Долгополов, учеников было 56 человек [17].

Из вышеприведенных примеров видно, что школы того времени находились в весьма разнообразных условиях относительно материальных средств, помещения, распределения учебного времени, способов преподавания, но имели одну общую цель — дать детям простого народа начальное религиозно-нравственное образование в духе православной церкви и русской народности [5. С. 97].

Свидетельством тому служит определение Святейшего Синода о начальном народном образовании, в котором обоснована просветительная миссия духовенства: «И в русском народе прочно убеждение, что началом грамотности и просвещения должен быть страх Божий, а следовательно, и наставником — лицо духовное. Он, входя в училище, творит крестное знамение, его первый урок — молитва. Высокое призвание православного духовенства состоит именно в том, чтобы сообщить народной школе характер учреждения

воспитывающего, возгревающего в питомцах “душу живу”» [9. С. 72].

Заслуживает внимания мнение епископа Енисейского Никодима от 27 августа 1866 г. об участии духовенства в народных школах: «Требование духовными свобода и независимости учительства столь коренно, что в нем заключается вся сущность призвания духовенства. Апостол Павел поставил право и призвание учительства выше права священства: не послал мне Христос крестити, но благовестити». Сам Христос говорил ученикам своим: “Слушая вас Меня слушайте, и отмечая вас, Меня отмечаете”» [1. С. 172].

Из этого следует, что «учреждение сельских школ для распространения между крестьян грамотности может привести к ожидаемым от них результатам только в том случае, когда главным наставником в них будут сельские священники, на которых сама церковь возложила священную обязанность наставлять детей в вере и благочестии» [10. С. 36].

В 1861 г. в своем отчете обер-прокурор К. П. Победоносцев подчеркивал, что, «несмотря на крайнюю скудость сельского духовенства — в вещественных средствах, оно в заведенных им школах не только обучало народ, без всякого вознаграждения, но нередко жертвовало под училища часть своего необширного помещения, иногда даже отдельные дома и очень часто суммы денег, скромные сами по себе, но весьма значительные по отношению к средствам жертвователей. В деле заведения народных школ и учительства в оных духовенство явило себя вполне достойным своего на-

значения» [7. С. 98].

Это мнение Синода разделяло и Министерство народного просвещения. В своей Всеподданнейшей записке от 13.11.1861 г. министр граф Путятин писал, что «правительство оставит за духовенством его законное право учить народ, избегнет значительных расходов и может надеяться на более прочное и удобное распространение школ грамотности, что при главном участии духовенства в народном образовании может быть достигнуто религиозно-нравственное развитие народа» [9. С. 132].

Таким образом, духовному ведомству в области народного образования было представлено широкое поле деятельности, что привело к быстрому росту церковных школ во всех епархиях. Так, в 1861 г. их стало 18587, а в 1865 г. возросло до 21420 с 413524 учащимися [9. С. 141].

В 1866 г. граф Д. Толстой обратился к земствам с просьбой об оказании с их стороны содействия церковным школам. Значительная часть духовного сословия шла в 60-х годах рука об руку с земствами и обществом, трудясь вместе не над созданием цифр, а над устройством действительно народной школы.

В административном отношении школы были поставлены в полную зависимость от духовенства, так как «по коренному смыслу христианской религии, — отмечал К. Д. Ушинский, — духовный пастырь должен быть не только проповедником слова Божия, но наставником и учителем». Он заботился об их открытии и содержании, о приобретении книг, распределении

учебного времени. Школы размещались в домах или квартирах священно и церковнослужителей, крестьянских избах, сторожках. В лучших условиях были церковно-приходские школы у государственных крестьян, когда школе давалось особое помещение около церкви, состоящее из двух половин: в одной классная комната, другая — для пребывания детей, живших далеко от дома [4. С. 135].

Большое значение в истории русской народной школы имела еще одна попытка организации церковно-приходских школ на основе идей, высказанных С. А. Рачинским еще в 70-х годах и нашедших благодатную почву в правящих кругах начала 80-х годов. Рачинский свято верил в то, что никто, кроме церкви, не в состоянии исполнить дела столь великого, страшно ответственного и важного для будущей России: «...Только в церкви действует благодать Всесвятого Животворящего Духа, силою которого “всякая душа живится, чистотою возвышается, светлеется, Тройческим единством священнотайн”» [1. С. 201].

Правительство, во главе с близким другом и поклонником С. А. Рачинского обер-прокурором Святейшего Синода К. П. Победоносцевым, определило дальнейшее направление развития начального народного образования.

С другой стороны, «благочестивый исконный обычай православного русского народа — отдавать детей своих в научение книжное духовным пастырям, устраивать школы при храмах и монастырях, имеет для себя незыблемо твердые основания. Святая Церковь наша Самим Господом Иисусом Христом

поставлена блюсти и возвещать миру божественные желания, могущие умудрители во спасении быть учительницею веры и неоскудною сокровищницею благодатных средств необходимых для того, чтобы семена слова Божия произращали плоды благие во время свое, да совершенен будет Божий человек, на всякое дело благое уготован» [Там же. С. 209].

Так, Св. Синод и Министерство народного просвещения «должны иметь неослабное наблюдение в деле обучения в начальных школах как духовного так и гражданского ведомства», «воспитывать и укреплять в духе веры и доброй нравственности», сообщать подрастающему поколению необходимые для жизни первоначальные сведения — это единственная цель начального школьного обучения. Какие задачи стояли перед церковной школой? Во-первых, воспитание, во-вторых, учение — и это не две, а одна и та же задача. Что лежит в основе общественного воспитания? Исконные начала русского народного самосознания: православие, самодержавие и народность, определяющие жизнь личную, общественную и национальную. С молоком матери дети впитывали любовь к церкви, Царю и Отечеству: школа должна только взлелеять эти святые чувства. Какими средствами выполняла она эти задачи? Путем единства школы с церковью. Довольно того, если ребенок полюбит церковь, привыкнет к ней, научится повиноваться ее уставам.

Первая важнейшая задача школы — привлечь ребенка к Церкви, научить молиться и сознательно при-

существовать в храме. Школа должна научить грамоте, счислению, приучить к хорошей книге, сообщить элементарные сведения из отечественной географии и истории [10. С. 86].

Необходимо отметить, что в 1882 и 1883 г. число церковных школ снова увеличивается: вновь было открыто их свыше 1500. Приходское духовенство успело только в 1884 г. открыть свыше 2000 церковных школ, которые и стали быстро увеличиваться. Дальнейший рост церковной школы можно видеть по цифровым данным:

Годы	Число школ
1883	— 5517
1884	— 7700
1885	— 9641
1886	— 12036
1887	— 15471
1888	— 17655
1889	— 19195
1890	— 21690
1893	— 29945

Таким образом, за 10 лет с 1883 по 1893 годы число церковных школ увеличилось более чем в 5 раз [9. С. 143].

Быстрый прирост их наблюдался в Тамбовской — 976; Тверской — 866; Орловской — 520 и других губерниях. Число учащихся в церковных школах также увеличилось: в 1883 г. в них обучалось 137300, а в 1893 г. уже 931400 мальчиков и девочек [4. С. 102].

По официальным сведениям, взятым из школьно-статистического отдела Училищного совета при Святейшем Синоде, число церковных школ в 1894—95 учебном году возросло до

32119; количество учащихся в них доходило уже почти до миллиона; всех же учившихся и учащихся в них к 1895 г. — свыше 5500000 [12].

Заслуживает внимания Циркулярный указ Святейшего Синода от 12 июля 1884 г. № 80 о Высочайше утвержденных «Правилах о церковно-приходских школах», в котором указывалось, что «обязанность учительства к просвещению народа в истинах Православной веры и в правилах благочестия воспитывать в детях страх Божий, преподавать им знания веры, вселять в сердца их любовь к своей Церкви и преданность царю и Отечеству» [18]. Святейший Синод возлагал на Епархиальных Архиереев особое попечение как о поддержании существующих, так и об устройстве, по возможности, новых церковно-приходских школ.

На должность наблюдателей за церковно-приходскими школами были назначены преимущественно те из священников, которые известны своим усердием и опытностью в делах учительства и начального образования. Святейший Синод выражал надежду, что Архипастыри Всероссийской Церкви со тщанием и любовью приложат труд свой к утверждению в народной школе церковного начального образования в духе благочестия, что священники, руководствуясь десятым правилом Седьмого Вселенского Собора, будут помнить, что им «паче всего подобает учить отроков, читая им Божественное Писание, ибо для сего и священство получали» [1. С. 173].

Исходя из изложенного, можно предположить, что, призывая благо-

словение Господне на всех трудящихся и обучающихся в церковно-приходских школах, Святейший Синод уповал на то, что школы эти будут истинными рассадниками христианского просвещения в православном народе. Признается, что дело церковно-приходской школы соединено с священнодействием крещения. Научите крестяще, заповедовал Господь в лице апостолов всем служителям Его слова и строителям Его таинь [1. С. 180].

Школа при Церкви дает возможность для пастыря дело вести наиболее легко и успешно. Скорее можно научить многих в школе, чем заниматься с каждым в отдельности: правильная последовательность в учении, распределение учащихся по возрасту, взаимная их помощь, усилия при соревновании, возможность проверки приобретаемых знаний, классные пособия, неизменность принятых порядков и строгое соблюдение благочиния — все это представляет такие удобства к усвоению детьми учения веры и к привлечению их под кров Церкви, какие вне школы невозможны [8. С. 99].

13 июня 1884 г. в Петергофе вышли «Правила о церковно-приходских школах». В них отражена структура и деятельность церковных школ. В §1 указано: «Церковно-приходскими школами именовались училища, открываемые православным духовенством. Школы сии имели целью утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщать первоначальные полезные знания» [3. С. 78].

Отмечается также, что наибольшее развитие эта школа получила в 1884—

1903 гг. — в период усиленной и энергичной работы, когда и выработалась вся организация церковно-приходского дела в деталях и на практике. Школы выводились из подчинения светскому учебному начальству, а для заведывания ими в 1885 г. был создан Училищный совет при Святейшем Синоде, которому подчинялись Епархиальные училищные советы с епархиальными наблюдателями, а тем в свою очередь (с 1888 г.) уездные отделения советов с окружными наблюдателями. В 1891 г. вышли Правила о школах грамоты, в 1896 г. — Положение об управлении церковно-приходскими школами и школами грамоты. В итоге был создан специальный штат инспекции за церковными школами, на его содержание Святейший Синод выделил свыше 338 тыс. рублей в год [1. С. 103].

Кроме того, была создана специальная литература, изданы учебники, разработаны программы, учреждены новые органы надзора за вновь открытыми школами. В школы было решено привлечь воспитанников духовных семинарий, поэтому во многих епархиях устанавливался следующий порядок: для получения священнического или дьяконского места кандидаты должны были прослужить учителем года два или три непременно в церковно-приходской школе. Рядом с семинаристами появились учительницы из женских епархиальных училищ [6. С. 159—163].

В 1891 г. к числу школ духовного ведомства были причислены крестьянские школы грамоты, число которых тогда определялось несколькими тысячами. Во многих епархиях священникам предписывалось открывать церковные

школы даже там, где имеются школы ведомства МНП [9. С. 177].

С ростом числа церковных школ увеличиваются и средства на их содержание. Первые три года своего существования эти школы пользовались ассигнованием в 55000 руб. на всю Россию, но уже с 1887 г. эта сумма увеличивается до 175000 рублей и в таком размере сохраняется до 1893 г. Однако с 1894 г. правительство стало более энергично поддерживать просветительные труды пастырей Церкви, и в этом году единовременное пособие церковным школам составило 350 тыс. рублей.

В 1895 г. царь Николай II утвердил ежемесячное ассигнование в размере 1170625 руб., а с 1896 г. церковные школы получили из сумм казны 3279045 руб. В последующем десятилетии эта цифра доходит уже до 10091916 рублей [14].

По свидетельству священника Николаевской церкви П.Виноградова из с. Кувыкино Подольского уезда Московской губернии, в 1881 г. в церковно-приходской школе, где он учил крестьянских детей, насчитывалось 37 человек. Они изучали чтение по церковной и гражданской печати, письмо, знали Катехизис, Священную историю Нового Ветхого Завета, некоторые знали молитвы Ветхого Завета, другие знали молитвы с объяснением, Литургию, арифметику, кроме того, дети пели в церкви под руководством причетников. На испытаниях успех их был весьма удовлетворительный [13].

Поэтому Училищный совет при Святейшем Синоде, признавая обучение учащихся младшего школьного возраста главным средством распро-

странения грамотности в народе и поднятия религиозно-нравственного воспитания, предложил Липецкому отделению Тамбовского Епархиального Училищного Совета от 12.10.1898 г. № 3779:

1. Открыть церковно-приходские школы для девочек.

2. Обязать законоучителей обращать внимание при преподавании Закона Божия на святость жен и черты семейственности.

3. Учебное дело поручать учителям, ввести обязательное обучение в женских церковно-приходских школах рукоделю.

С другой стороны, на церковную школу шли пожертвования от церквей, монастырей, попечительств, от городских дум и управ и от частных лиц. Общая сумма денежных средств 1892/93 гг. составляла до 3564000 руб. [2].

Кроме того, в 1882 г. из средств МНП было выделено на развитие церковных школ — 55500 руб.; в 1887 г. — 175500 руб. и к 1895 г. сумма составила 3454645 руб.; а к 1897 г. увеличивается до 4954646 руб.; к 1902 г. эта цифра доходит до 10338916 руб. [13].

Следует отметить, что приходские попечительства выделили на школу в 1895 г. — 90809 руб., земства — 294034 рубля, больше других выплачивали сельские общества — 851575 руб. [11].

Рост государственных ассигнований на церковные школы говорит о той решительности, с какой правительство взяло курс на увеличение числа этих школ. Так, в 1884 г. казна отпускала

на каждую школу в среднем 10 руб.; в 1896 г. — уже почти по 150 руб.; в 1900 г. — 160 руб., а к 1902 г. — 232 рубля. Бурный рост церковных школ обгонял рост светских школ в 5,4 раза. Если в 1885 г. школы были учреждены лишь при 13 % церквей, то в 1893 г. — при 67 % [8. С. 69].

Щедрая финансовая поддержка государства и активное участие земского самоуправления обеспечили быстрый количественный рост церковных школ — в 1893 г. оно сравнялось с общим числом земских и министерских школ, если последних было 25978 с 1679653 учащимися, то церковных школ вместе со школами грамоты — 25501 с 821215 учащихся [7. С. 172]. При этом если в 1876 г. в начальных школах на одну тысячу населения училось 6 детей, в 1885 г. — 22, а в 1896 г. — 29 человек [8. С. 11, 56].

Средства из казны на начальные школы МНП сократились: в 1896 г. МНП получило 1484672 руб., т.

е. в 2,5 раза меньше, чем Синод на свои школы и открытие таких школ практически прекратилось. После утверждения 26 февраля 1896 г. Государем Императором «Положения об управлении церковно-приходскими и школами грамоты» школы ведомства Святейшего Синода окончательно становятся государственными. В России в этот период была завершена в общих чертах организация церковной школы.

Внутренняя эволюция церковных школ за этот период выразилась в постоянном расширении их общеобразовательной программы. Окончательно утвердился трехгодичный курс обучения. Стали открываться церковные школы с расширенной программой: двухклассные школы преследовали только образовательные и воспитательные цели, второклассные — готовили учителей в школы грамоты [8. С. 179].

Еще более заметный рост церковных школ наблюдался в начале XX века.

Таблица 1.

	Училищ	Учащихся
Всего было в 1905 г.	92501	5738289
МНП	48288 (52 %)	3660628 (65 %)
Ведомства Св. Синода	42696 (46,5 %) ·	1983817 (35,5 %)
Других ведомств	1517 (1,5 %)	93844 (1,5 %)

Вышеприведенные данные из статистического сборника МНП за 1905 г. указывают на то, в России начала XX века складываются две подсистемы начального обучения: церковные школы ведомства Святейшего Синода, которых в 1905 г. насчитывалось 42696 с 1983817 учащимися, что составляло 46,5 % от всех народных школ с 35,5

% от общего количества учащихся в начальных народных школах России и школы Министерства народного просвещения. Обе подсистемы взаимодействуя и дополняя друг друга реализовывали стратегически важную для государства цель — распространение грамотности в народе на основе религиозно-нравственного воспитания.

## Список литературы

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. В русском переводе с параллельными местами. — Чикаго: SGP, 1990. — 1228 с.
2. Государственный архив Липецкой области. Ф. 23. Опись 1. Д. 7.
3. Давыденко В. Ф. Церковно-приходская школа. — Харьков: Типография Яковлева, 1903. — 492 с.
4. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика: учебное пособие. — М. : Академия, 1998. — 176 с.
5. Ильминский Н. И. Беседы о народной школе. — Казань: Центральная типография, 1941. — 42 с.
6. Каталог книг для употребления в низших училищах ведомства МНП. — СПб. : Училищный совет, 1905. — 263 с.
7. Константинов Н. А., Струминский В. Я. Очерки по истории начального образования России. — М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1949. — 205 с.
8. Миропольский С. И. Задачи, план и основы устройства нашей народной школы. — СПб. : Типография Глазунова, 1987. — 185 с.
9. Ососков А. В. Начальное образование в дореволюционной России (1861—1917). — М. : Просвещение, 1982. — 208 с.
10. Правила и программы для церковно-приходской школы и школ грамоты. — СПб. : Училищный Совет при Св. Синоде, 1898. — 132 с.
11. Центральный исторический архив Москвы (ЦИАМ). Ф. 11. Опись 1. Д. 1104.
12. Центральный исторический архив Москвы (ЦИАМ). Ф. 11. Опись 4. Д. 1106.
13. Центральный исторический архив Москвы (ЦИАМ). Ф. 156. Опись 2. Д. 20.
14. Центральный исторический архив Москвы (ЦИАМ). Ф. 203. Опись 311. Д. 66.
15. Центральный исторический архив Москвы (ЦИАМ). Ф. 203. Опись 311. Д. 72.
16. Центральный исторический архив Москвы (ЦИАМ). Ф. 203. Опись 311. Д. 83.
17. Центральный исторический архив Москвы (ЦИАМ). Ф. 203. Опись 327. Д. 10.
18. Центральный исторический архив Москвы (ЦИАМ). Ф. 459. Опись 4. Д. 59.

## История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Г. Б. Корнетов

К публикации статьи А. Тойнби  
«ОБРАЗОВАНИЕ  
В ЗЕРКАЛЕ ИСТОРИИ»

УДК 37.01  
ББК 74.03(3)

В статье излагаются идеи английского историка и социолога Арнольда Тойнби, который переосмыслил все общественно-историческое развитие человечества в духе теории круговорота локальных цивилизаций, предложив собственную версию культурно-исторической монадологии.

Вниманию читателей предлагается перевод текста А. Тойнби, выполненный с английского языка кандидатом философских наук О.В. Батлуком. Название «Образование в зеркале истории» дано тексту О.В. Батлуком.

Ключевые слова: Арнольд Тойнби; истории цивилизаций; историко-педагогический процесс.

G.B. Kornetov

### To publication of the article by A. TOYNBEE “EDUCATION IN THE MIRROR OF HISTORY”

The article discovers ideas of the English historian and sociologist A. Toynbee who reinterpreted all the socio-historical development of humanity in the spirit of the cycle of local civilizations and suggested his own version of the historical and cultural monadology.

The issue draws the readers' attention to the translation of the Toynbee's article made by the Candidate of Philosophy O.V. Batluk. O.V. Batluk called the text “Education in the Mirror of History”.

Key words: A. Toynbee, history of civilizations, historical and pedagogical process.

На рубеже 80–90-х гг. XX столетия в условиях резкой критики формационной схемы развития всемирного

историко-педагогического процесса, разрабатывавшейся на протяжении многих десятилетия в рамках офици-

альной советской науки, в отечественной истории педагогики начался интенсивный поиск концептуальных подходов к целостной интерпретации этого процесса. В первой половине 90-х гг. был разработан оригинальный вариант цивилизационного подхода [См.: 3; 4; 5; 6]. Однако в западной историко-педагогической науке собственный вариант цивилизационного подхода был разработан в 50-е гг. XX века американским исследователем Эдвардом Майерсом [См.: 1]. В своей трактовке развития всемирного историко-педагогического процесса он последовательно опирался на идеи английского историка и социолога Арнольда Тойнби (1889—1975).

А. Тойнби в фундаментальном двенадцатитомном труде «Исследование истории» («Постижение истории») [См.: 7] переосмыслил все общественно-историческое развитие человечество в духе теории круговорота локальных цивилизаций, предложив собственную версию культурно-исторической монадологии. По его мнению, усвоенному и примененному к анализу историко-педагогическому материалу Э. Майерсом, за последние пять тысяч лет на Земле возникла 21 цивилизация. Динамика этих самоуп-

мкнутых дискретных единиц (их возникновение, рост, «надлом», упадок и разложение) определяется законом «вызова и ответа», в соответствии с которым движение цивилизаций было обусловлено адекватным «ответом» на «вызов» исторической ситуации.

Воспроизводя схему А. Тойнби при анализе всемирного историко-педагогического процесса, Э. Майерс рассмотрел образование как одну из сторон развития и функционирования автономных социокультурных организмов (цивилизаций) и дал его сравнительно-исторический анализ.

А. Тойнби в специально написанном заключении ко второму изданию книги Э. Майерса исключительно высоко оценил его работу [2]. Он обратил внимание на то обстоятельство, что образование играет выдающуюся по своему значению роль в истории цивилизаций, обеспечивая культурную преемственность и передачу от поколения к поколению накопленного опыта.

Вниманию читателей предлагается перевод текста А. Тойнби, выполненный с английского языка кандидатом философских наук О. В. Батлуком. Название «Образование в зеркале истории» дано тексту О. В. Батлуком.

### Список литературы

1. Myers E. D. Education in the perspective of history. — New York, 1956. — 80 s.
2. Toynbee A. Conclussions // Education in perspective of history. — New York, 1960.
3. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики : учеб. пособие — М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. — 138 с.
4. Корнетов Г. Б. Историко-педагогический процесс в зеркале цивилизационного подхода // Вестник УРАО. — 2002. — № 4.
5. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 183 с.
6. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. — М. : ИТПи-МИО, 1994. — 265 с.
7. Toynbee A. A study of history. V. 1—12. London, 1934—1961. Сокращенный русский перевод: Тойнби А. Постижение истории. — М., 1995. — 183 с.

Арнольд Тойнби

## ОБРАЗОВАНИЕ В ЗЕРКАЛЕ ИСТОРИИ



Образование есть исключительно человеческая деятельность. В отличие от других животных, человек наследует нечто больше того, что автоматически передается ему на физическом и психологическом уровнях. Он также наследует культуру, которую приобретают представители подрастающего поколения, и не по безусловному праву рождения, а путем проникновения в нее с помощью взрослых. Человеческая культура не врождена в человеческие умы; она представляет собой психическое орудие, которое передается, удерживается и управляется ими, ее возможно отделить и изменить. Наши умы, как рукоятки, к которым можно приладить разные системы культуры. Наша культура действительно отражает наше физическое и психическое строение в его изменении в процессе наследования; но интенсивность изменений здесь несравненно выше, чем в природе. Даже если намерения всех заинтересованных консервативны, следующему поколению никогда не удастся сохранить свое культурное наследие в той же форме, в какой оно было получено от предков; при этом доля одного поколения бесконечно мала в сравнении со временем существования человеческой расы.

В большинстве человеческих обществ во все времена и во всех уголках планеты к настоящему моменту образование, понимаемое здесь в широком смысле как передача культурного наследия, представляло собой бессознательную и неорганизованную деятельность. Люди по большей части усваивали предшествующую культуру посредством изучения родного языка. Они общаются с взрослыми и бессознательно учатся у них, в то время как взрослые, со своей стороны, вряд ли осознают себя учителями. Важность и устойчивость такого образования очень ясно подчеркнуты профессором Майерсом в этой книге. Подобное безыскусное образование продолжает играть важную роль даже в тех обществах в процессе цивилизации, в которых уже учреждены формальные и организованные образовательные системы. Даже в тех образовательных институтах, где основными официальными элементами является книжное знание, формирование навыков и воспитание характера по большей части все так же зависит от произвольных последствий социальных взаимоотношений между подрастающим поколением и взрослыми; то, что ребенок приносит с собой из дома, может

значить не меньше, чем осознанные школьные впечатления. Важность домашнего влияния выходит на свет, когда образовательный институт, сохранявший привилегированное меньшинство, открывается для широкой общественности. Одним из основных преимуществ до настоящего момента было преимущество наследника богатого культурного достояния, которое в таком виде недоступно непривилегированному меньшинству, а это богатое культурное достояние передается через семью так же, как через школы и университеты. Это становится очевидным, когда дети с менее богатым культурным наследием принимаются в школу для меньшинства. Из одного и того же курса формального образования им трудно извлечь ту же выгоду, что и их привилегированным одноклассникам, поскольку с собой они приносят меньше. Это несправедливо, но таково положение вещей. Семье потребуется более одного поколения, чтобы перейти из менее привилегированного социального класса в более привилегированный и получить полное культурное наследие класса, доступ в который она завоевала.

Общество вступает в процесс цивилизации в тот момент, когда оно может позволить себе содержать меньшинство, каким бы незначительным оно ни было, чье время и силы полностью не заняты добыванием пищи и производством предметов первой жизненной необходимости. Это праздное меньшинство является социальной элитой, в которой на смену не-

организованному и бессознательному обучению на старый манер приходит организованное и сознательное образование, представляющее собой то, что мы в нашем обществе сейчас вообще понимаем под словом «образование». Это развитие, будучи одним из отличительных факторов цивилизации, делает возможным обогащение культурного наследия, которое подразумевается под словом «цивилизация». Но за все хорошее надо платить, и внедрение формального образования имеет несколько неприятных следствий.

Первое из них состоит в том, что образование становится тяжким бременем разума. Формализуя образование, мы делаем его накопительным. Культурные достижения последующих поколений сохраняются и передаются, в то время как умственные способности одного человека в течение его жизненного срока не выходят за установленные природой границы. Как ограниченному человеческому уму справиться с культурным наследием, постоянно увеличивающим свой объем? Эта проблема только осложняется, когда люди осознанно начинают расширять круг своих знаний с помощью систематического исследования. Появляется искушение ускорить процесс восприятия растущего наследия путем упрощения его содержания ценою обеднения последнего. В образовательных целях культуру можно свести к традиционной форме, в которой она будет тяготеть к имперсональности, светскости и абстрактности; и в этом процессе живая сущ-

ность культуры может ускользнуть из пут образовательной системы. Обучение для жизни может быть вытеснено образовательным курсом, заданным программой. Испытания, которые переводят человека на следующие жизненные ступени, могут вырождаться в экзамены в произвольно избранных областях унифицированных знаний.

Другое следствие формализации образования состоит в том, что последнее приобретает эзотерический характер. Когда поэзия, духовная или светская, сохраняется в памяти или письменности нескольких поколений, произведение искусства «замораживает» язык, на котором оно передается. Из всех орудий человеческой культуры, пожалуй, именно живой язык подвержен самым быстрым изменениям. Он сразу расстается с языком произведения, ставшего классическим, и классический язык вскоре становится архаичным и, в конечном счете, перестает пониматься теми, у кого нет свободного времени, которое они бы могли посвятить его изучению. Владение языком, по-прежнему обладающим высоким культурным престижем, но в то же время «мертвым» для всех, кроме ученого меньшинства, наделяет последнее монополией, которая несет с собой власть и по этой причине может цениться и желаться сама по себе.

Подобное возможно даже тогда, когда классическая культура все еще передается устно. Как показывает история, в тех обществах, где природная сила памяти человеческого разума

не была ослаблена зависимостью от письменных свидетельств, огромные фрагменты литературы могли передаваться наизусть по памяти на протяжении веков без помощи письменности. На самом деле, большинство обществ еще долго после освоения письменности испытывало устойчивое убеждение против того, чтобы доверять письму все то, что, по их мнению, представляло собой социальную или культурную ценность — например, законы, и еще чаще — церковные ритуалы. Представляется, что письменность вошла в употребление, прежде всего, ради таких практических прозаических целей, как запись товаров, контрактов, корреспонденции. Она была учреждена и практиковалась до того, как люди стали использовать ее в высоких культурных целях.

Ранние рукописные шрифты были самыми грубыми и сложными, и в связи с этим наиболее трудными для чтения и воспроизведения. Таким образом, когда монополия писца на понимание классического языка усиливается монополией владения архаичной письменностью, он вдвойне укрепляется в своем привилегированном положении и приобретает заслуженное значение в противовес литературному употреблению простонародного языка его современности, передаваемого легко доступной системой письма. Египетские иероглифы, шумерская клинопись, и, кроме того, огромное множество китайских знаков представляют собой примеры рукописных шрифтов, неправильное

использование которых противоречило основной цели письменности, ставшей преградой общению, вместо того, чтобы облегчить его. С этой точки зрения, изобретение алфавита стало поворотным пунктом в истории образования, если мы взглянем на нее как на попытку сделать формальное, равно как и непосредственное образование, одним из фундаментальных прав всех людей, вместо того чтобы оставлять его привилегией меньшинства. Все же в течение первых трех тысяч лет с момента открытия принципа разложения звуков человеческой речи на их элементы неизвестным гением, которому следует приписать изобретение алфавита, этот принцип никогда не применялся вполне рационально. Каждый вариант алфавита содержит лишние буквы, поскольку они повторяются или соединяются, и не содержит букв, необходимых для передачи некоторых звуков, возникающих в языке, которому соответствует данный вариант алфавита.

Последующие нарушения монополии писца объясняются несколькими причинами. Например, правительство обширной империи, обладающей всей, и даже более того, властью над целой цивилизацией, может посчитать традиционное привилегированное меньшинство несоответствующим или неподходящим для целей обеспечения имперского правительства чиновниками, в которых оно нуждается; и тогда это правительство может намеренно вызвать к жизни новый класс образованных людей, чтобы заполнить или

заменить чины его административной иерархии. В Китае на рубеже II и I вв. до н.э. имперское правительство заключило альянс с конфуцианской школой философов, которые обладали классическим литературным багажом, канонизированным Конфуцием. Результатом стало заметное увеличение образованного класса в Китае и сопутствующее расширение его социальной базы. Абсолютно новая «интеллигенция» может быть создана имперским правительством, обращенным к чужой культуре или принесшим чужую культуру вместе с собой. Это стало одним из последствий «восприятия» западной культуры в России в период правления Петра Великого и после него, а также внедрения западной культуры в Индии в период британского владычества.

Миссионерские религии, опять же, в своем стремлении распространиться по всему миру вызвали к жизни новое сообщество образованных церковников; а их предводители, взирающие на всю человеческую расу как на потенциальных обращенных, были, пожалуй, в числе первых людей, задумавшихся о всеобщем образовании. В частности, в Китае изобретение книгопечатания и бумаги, как представляется, стимулировалось страстным желанием буддистских миссионеров понести духовное просвещение в массы.

Представление о всеобщем образовании возникло в высоких религиях задолго до того, как были обеспечены экономические средства для превра-

щения его из идеала в реальность. В течение этих пяти тысяч лет истории цивилизации одной из наиболее характерных и наиболее уродливых особенностей этого нового способа жизни была монополия на ее блага как духовные, так и материальные, ограниченного меньшинства представителей обществ в процессе цивилизации. Это пятно позора на цивилизации в ее первой стадии объяснялось не только эгоистичностью правящего меньшинства. Даже если бы всем представителям этой группы удалось преодолеть природный эгоизм и постараться со всем тщанием разделить их культурное наследие с непривилегированным большинством себе подобных, они были бы повержены мизерностью экономического излишка, остающегося после удовлетворения элементарных экономических потребностей, который было способно производить человеческое общество до современной промышленной революции. Эта революция началась на Западе около двухсот лет назад и с той поры наращивает темп и распространяется с западных народов на остальное человечество. Но в прединдустриальной сельскохозяйственной экономике, где людская и животная мускульная сила не умножалась механической, все, за исключением меньшинства представителей общества, были обречены на жизнь крестьянства, чья ничтожная производительность не обеспечивала никаких благ в дополнение к таким общим потребностям, как еда, одежда и кров более, чем для меньшинства. Эта

несправедливость стала нестерпимой с появлением в мире высоких религий, которые предложили и объявили бесконечную ценность каждой человеческой души, независимо от социального класса, в который она попала по случаю рождения. Необходимость несправедливости, ставшей с той поры невыносимой, в настоящее время снята индустриальной революцией, благодаря которой у нас, по крайней мере, появились экономические силы на то, чтобы обеспечить благами цивилизации все человечество в его массе — всегда предполагая при этом, что мы не станем использовать эту новую силу, возникшую в процессе технологии, для массового самоуничтожения человеческой расы.

Наша современная индустриальная революция, безусловно, представляет собой лишь один из успехов в длинной череде технического прогресса, но она, пожалуй, первая после открытия сельского хозяйства обладает достаточным потенциалом для того, чтобы обеспечить ощутимые социальные и культурные выгоды для всех представителей общества, которые их создали. На заре цивилизации доход от сельского хозяйства был количественно увеличен в речных долинах Юго-Западной Азии и Египта благодаря изобретению контроля воды. В VII и VI вв. до н.э. доход был увеличен качественно в Греции благодаря введению специализации на редких культурах для последующей торговли в обмен на сырье и продукты питания. Это были две блестящие экономичес-

кие революции, однако сравнительно незначительные в своих материальных последствиях. Современная промышленная революция первая предоставила материальные средства для повышения жизненного стандарта мирового крестьянства над уровнем неолита, достигнутого по краям «Плодородного Полумесца» в течение периода, предшествовавшего расцвету цивилизации. Эта возможность обеспечить благами цивилизации все огромное непривилегированное общество человеческой расы диктует нравственное требование, согласно которому мы должны совершить акт справедливости, находящийся в нашей власти. В этом состоит новое требование, с которым сегодня столкнулось человечество и, как следствие, древний институт образования. Возникающие в связи с этим образовательные проблемы являются столь же важными, сколь и само требование.

Одна из проблем вызвана неизменным и неустранимым фактом того, что человеческое существо обладает строго ограниченными возможностями. Наивысший природный дар способностей и энергии, который может раскрыться в рамках максимально эффективного жизненного отрезка, заключен в очень узких границах с незначительными изменениями. С другой стороны, в области науки и технологии человеческое знание является накопительным; также и в области гуманитарных наук знание имеет тенденцию к накоплению в периоды конкретных цивилизаций и высоких

религий, а иногда сохраняется и после разрушения и исчезновения этих социальных форм человеческой культуры. Данное накопление культуры ставит перед наставником и получателем формального образования задачу по нарастающей сложности; и та задача стоит перед всеми личностями в каждой цивилизации и любом социальном классе.

В наши дни западная цивилизация значительно преуспела в осознанном и систематическом расширении границ знания и применения знания нечеловеческой природы, полученного на этом пути, с практическими целями — увеличения власти человека над нечеловеческой окружающей средой. Одним из средств, благодаря которому был достигнут этот успех, является специализация. И существует искушение завести специализацию еще дальше в качестве средства овладения бесконечной массой нового знания, которое она нам подарила. В настоящее время это искушение усиливается новой потребностью правительственных организаций и учреждений в специалистах в области естественных наук и технологии, теперь, когда от технологического и естественно-научного знания ожидают потенциала большего, нежели необходимо для военной доблести и деятельности на арене международной силовой политики.

Любое государство или народ, который поддается этому искушению, как представляется, противоречит своей собственной цели. Современный сплав технологии с наукой дока-

зал свою плодотворность в силу того, что наука была интересна сама по себе, без непосредственного соотнесения с практическим применением ее открытий. Но даже бескорыстный интерес к науке становится бесплодным, если он держится узкой колеи. Русло специализации в конкретной области скоро высыхает, если оно отрезано от источника всестороннего и философского научного размышления. Более того, даже ученый, который берет в качестве предмета своего рассмотрения нечеловеческую природу, не может позволить себе исключить из него природу человека. «Истинный предмет изучения человечества — это человек», ведь взаимоотношения человека с самим собой и себе подобными являются частью его дела, в котором к настоящему моменту он добился позорительно мало успехов; и наказание за неудачу здесь становится тем тяжелее, чем больше оказывается власть над нечеловеческой природой, данная человеку прогрессом естественных наук и обращенная им, в его порочности, против самого себя. Необходимость равновесия между образованием в области естественных наук и технологии и в сфере гуманитарных наук осознана и добивается, например, Массачусетским Технологическим Институтом, который представляет собой наиболее выдающееся образовательное учреждение современности; также мудрость такой либеральной политики осознается и мировой мыслью. На это следует обратить внимание и принять к рассмотрению сторонникам

крайней специализации в различных областях технологии и естественных науках, трактуемой в качестве ключа к доминированию в борьбе за власть между государствами. Тем временем, океан знаний разросся до неизмеримого объема, и не только в области естественных, но также и гуманитарных наук. В прошлом, когда различные цивилизации жили рядом в большей или меньшей изолированности друг от друга, от человеческого образования требовалось лишь владение «классическим» языком, литературой и философией какой-нибудь одной цивилизации, например, классическим китайским для народов Восточной Азии и классическим греческим и латинским для народов Запада. Однако в связи с тем, что современная западная цивилизация оказала свое влияние на весь остальной мир, дети других цивилизаций обнаруживают, что владения их собственной предшествующей культурой вовсе недостаточно для того, чтобы идти своим путем. Если им придется «выживать в напряженных условиях современной жизни» (как гласит фраза из мандатных глав Декларации Лиги Наций), они должны знать кое-что о современной науке и технологиях, а также об их западных первооткрывателях, которым это новое знание обеспечило временное господство над другими народами. Под давлением Запада другие народы перехватывают у него инициативу по расширению традиционных рамок своего образования в области гуманитарных наук, а Запад, в свою

очередь, должен следовать неожиданному примеру своих учеников. Ведь в наше время мы видим, как Запад быстро теряет свое недавно завоеванное превосходство, в то время как незападный народ один за другим берет на вооружение технологические и научные «ноу-хау», тем самым начиная отвоевывать свое нормальное положение в мире, которое было им утрачено после молниеносного и неожиданного захвата мира Западом.

Самообразование других народов в области западных знаний в настоящий момент может доказать свою эффективность в качестве способа восстановления власти, но это знание поверхностно в сравнении с традиционным образованием в их родной культуре, и это новое знание представляется бедной заменой старому, пока оно не углублено. Типично прозападный — или, как он предпочтет выразиться, модернизированный — современный представитель незападной культуры квалифицирован для работы по некоторым современным западным профессиям, скажем, в медицине или инженерной науке, при этом он обучился своей профессии на одном из западных языков, однако, скорее всего, такой представитель останется в неведении относительно классической культуры Греции и Рима, которые являются источником современной западной светской культуры, а также относительно христианства, представляющего собой источник агностических или атеистических духовных воззрений западного человека, равно как

и его этических принципов. Таким образом, представитель другой культуры, обращенный в западную цивилизацию, утратит наследие своей родной культуры, при этом не получив его западного эквивалента. Однако народы мира не смогут научиться понимать друг друга, если их внимание приковано только к современной поверхности жизни и игнорирует исторические глубины. Мы не сможем по-настоящему узнать человека, народ, цивилизацию, религию, если мы не будем знать их истории; а здесь, уже на другом пути, мы снова сталкиваемся лицом к лицу с проблемой, связанной с беспорядочным ростом объема наших знаний.

В настоящее время наше знание о прошлом увеличивается беспрецедентным образом по обеим сторонам постоянно увеличивающейся перспективы. Археологи делают историю, раскапывая погибшие и забытые цивилизации так же быстро, как политики делают ее своими новыми шагами, оказывающимися предметом изучения историков. Общественные архивы, созданные в Соединенном Королевстве во время Второй мировой войны, которая продолжалась менее шести лет, по оценкам равна в количестве полному объему вообще сохранившихся до этого момента архивов Соединенного Королевства и входящих в него государств — Королевств Англии и Шотландии. Говорят, архивы военного времени, принадлежащие только одному правительственному департаменту в Лондоне, растянулись бы на 17 миль, если бы папки были поставлены вертикально в

ряд и настолько плотно, насколько это возможно. Данные археологических раскопок также внушительны по объему, кроме того, наше знание сравнительно неплохо изученных периодов в истории цивилизации и религий растет и в процессе видоизменяется посредством анализа прежде не изученных или отвергнутых документов, а также посредством нового толкования ранее известных.

Тем временем, экономическая наука открыла изучение тех аспектов человеческой деятельности, которые ранее игнорировались; антропология и социология инициировали анализ структуры человеческого общества и природы человеческой культуры на всех уровнях, от самых примитивных до наиболее цивилизованных. Психология добавила новое измерение в изучение человеческой природы. Греческие науки эпистемологии, логики и этики рассматривали рациональную и целеполагающую оболочку человеческой психики; психология затрагивает иррациональные и эмоциональные глубины; и здесь снова ищущий разум человека сталкивается с бесконечностью. Как гласит Евангелие от Иоанна, «... и самому миру не вместить бы написанных книг» компетентного психолога, если бы перед ним встала задача составить исчерпывающий отчет относительно всех психических процессов, протекающих в одной единственной душе в кратчайший период времени, который смогли бы измерить самые тонкие регистрирующие инструменты.

Этот необъятный и растущий массив знаний о человеке и окружающей его среде отпугивает разум, обращенный к нему, и заставляет его защищаться. В этой самозащите мы поддаемся искушению снова задаться вопросом, не могут ли наши учреждения формального образования просто отвергнуть большую часть непомерного бремени, или, не столь категорично, разделить его на несколько мешков, которые можно возложить на разные плечи, не рискуя сломать чью-то шею. Ответ на этот крик о помощи должен быть отрицательным. «*Homo sum, humani nihil a me alienum puto*» — «Я человек, поэтому я не могу быть безразличен к тому, что имеет отношение к человеческой природе». Каждый мужчина, женщина и ребенок, живущие сейчас, существуют в мире, в котором человечество стоит перед принципиальным выбором между тем, чтобы научиться жить вместе одной семьей и тем, чтобы осуществить геноцид планетарного масштаба. Ни человеческая раса вообще, ни каждый ее представитель в отдельности не может позволить себе обойти внимание современную человеческую ситуацию. Мы должны совладать с ней, если не хотим себя уничтожить; чтобы совладать с ней, мы должны ее понимать; а попытка понять эту ситуацию требует от всех и каждого знакомства, по крайней мере, с тремя обширными ветвями знаний: знанием нечеловеческой природы; знанием человеческой природы; и знанием характеров и истории местных и переходящих

культур — некоторых относительно примитивных, других сравнительно продвинутых — которые человек создал, предавал, изменял и отбрасывал на протяжении веков, минувших с тех пор, как наши доисторические предки стали людьми. Таким образом, минимальная задача формального образования в настоящее время оказывается серьезным делом; и каждый ребенок будет должен пройти усиленный курс как формального, так и неформального образования, чтобы стать полезным гражданином нашего нового мира.

Как в таком случае наши образовательные учреждения должны передать это невероятно обширное наследие знаний ограниченному и эфемерному разуму человека? Задача покажется устрашающей, даже если мы сведем ее к образованию привилегированных наследников западной культурной традиции. Кто, как не они, должны быть восприимчивы к столь всестороннему образованию; ведь это именно они вызвали к жизни общемировой социальный строй, в котором теперь живет вся человеческая раса. Он начался как Западный строй (хотя, вне сомнения, он станет другим), и привилегированное меньшинство западного общества сыграло главную роль в формировании его современного облика. Поэтому кто, как не они, должны чувствовать себя здесь, как дома. Все же как тяжело сегодня дать образование даже этому благополучному меньшинству, так чтобы оно совладало со своим собственным наследием. И прежде чем определить наш способ

решения даже частной образовательной задачи, мы неизбежно должны обратиться к гораздо более трудным проблемам, состоящим в образовании непривилегированного большинства Запада и огромной массы незападного большинства человеческой расы, для которой западный уклад их жизни представляется чем-то чуждым и несвойственным. Очевидно, это грандиозная образовательная задача. При этом мы не можем позволить себе отбросить ее или исключить какую-либо часть человеческой расы из ее целого. Мы должны помочь человечеству образоваться вопреки опасности себя уничтожить; и это долг, от которого нам нельзя отказаться.

Это не первый случай, когда образовательная задача такого рода и даже такой важности встала перед человеком, который почувствовал на себе ответственность за судьбы огромной части человеческой расы. Представляется верным, что человеческая раса во всех обитаемых областях на поверхности планеты нигде не была собрана вместе в одном в буквальном смысле слова мировом сообществе до того, как это удалось в процессе нескольких прошедших веков западному начинанию. В то же время в прошлом существовало объединение такого масштаба, что оно, не будучи на деле вселенским, оказывалось достаточным для того, чтобы производить впечатление такового на его участников. Двадцать веков назад Китайская империя, по представлению жителей Китайской

империи, равно как Римская империя, по мнению обитателей Римской империи, обнимала фактически весь цивилизованный мир. Оба общества заблуждались в своем представлении о себе — как явствует из того простого факта, что эти две «вселенские» империи существовали вместе, почти не знакомые друг другу, на разных концах одного континента. Тем не менее, образовательные проблемы, с которыми столкнулись наши предшественники в результате объединения субконтинентального масштаба, вполне схожи с нашей собственной воистину вселенской проблемой сегодняшнего дня, и потому заслуживают внимания. Беглый взгляд на эти частные прецеденты, возможно, по крайней мере, предостережет нас относительно тех ловушек, которые следует обходить, даже если и не прольет света на положительные образовательные стратегии, заслуживающие подражания. В Китайской империи династии Цинь и Хан так же, как и в Римской империи, была предпринята попытка расширить круг формального образования с привилегированного меньшинства, чьей монополией оно ранее являлось, до широких масс. В обоих случаях она потерпела неудачу, в том смысле, что тогда не удалось научить все население «вселенской» империи тому, как вечно жить вместе одной семьей. Обе империи рухнули (хотя обе были вновь на время воссозданы после перерыва). В обоих случаях в области образования могут быть выявлены одинаковые причины

подобной неудачи — хотя, конечно, они являются лишь частью объяснения происшедшего.

Первая причина состояла в том, что традиционная система образования бывшего меньшинства была истощена в процессе распространения. Она выродилась в формальное образование книжного знания, разорвав связь с непосредственным обучением жизни. Критерием посвящения в традиционную культуру стало владение произвольно избранным и канонизированным корпусом классической литературы, а мерилom этого владения выступала способность подражания оригиналу. На самом деле, искусство игры со словом заменило искусство жизни. Вторая причина неудачи заключалась в том, что круг формального образования был в том и в другом случае сведен к гуманитарным наукам. Хотя и греки, и китайцы «классического» века внесли свой вклад в техническое оснащение человечества, а греки также были первооткрывателями чистой математики и физики, аристократическое убеждение против «полезных искусств» пережило сам аристократический режим в обоих обществах. Соответственно ни то, ни другое общество не пыталось поднять экономику выше исключительно сельскохозяйственного уровня, на котором она всегда оставалась в Восточной Азии и к которой она снова была сведена в Греко-Римском мире, когда результаты сельскохозяйственных революций в Греции в шестом веке до н.э. и в Италии во втором веке до н.э. были

сведены на нет включением в греко-римский мир больших экономически отсталых областей Северо-западной Африки и европейских районов Средиземноморья. То же аристократическое предубеждение не позволило грекам осуществить синтез науки и технологии, который был осуществлен современным западным миром в девятнадцатом веке и дал такие ценные результаты. И в греко-римском мире, и в Восточной Азии это привело к тому, что раздувшийся класс образованных людей продолжал паразитировать на крестьянстве, чья производительность не стала выше для того, чтобы нести дополнительную нагрузку; и это утяжеление социальной ноши крестьянства не было компенсировано никакими культурными выгодами, которые оно бы оценить. Сухое книжное знание в области классики, к которому была сведена культура привилегированного меньшинства, не была доступна крестьянам, а если бы и была, вряд ли бы завоевала их симпатии. При этих обстоятельствах неудивительно, что в обоих случаях крестьянство восстало, а «вселенская» империя и цивилизация, в ней заключенная, погибли. Эта история прошлого является уроком для нашего настоящего.

Первый урок состоит в том, что мы должны постараться сохранить несколько существенных образовательных предметов в равновесии друг с другом. Вне сомнения, самым важным предметом из всех является человек. Человеческая раса не выжила бы, если бы мы, в каждом сво-

ем поколении, не обучались у наших предшественников, по крайней мере, азам искусства взаимоотношений с себе подобными и самим собой. В этом состоит сущность человеческого образования, но этому нельзя научиться только посредством «гуманитарных наук» в книжной форме. В современном мире, действительно, значительный объем книжного знания стал важной составляющей образования каждого человека. В то же время сущность человеческого образования должна по-прежнему постигаться через неформальное обучение, представляющее собой средоточие образования во всех уровнях. Это именно то, что делает и сохраняет нас людьми. Книжное знание в «гуманитарных науках» может быть ценным дополнением к нему, но никак не заменой. Необходимо помнить, что, если обучение искусству жить с себе подобными является неотъемлемой частью образования каждого человеческого существа, живущего в этом мире, книжное дополнение к нему изначально возникло как профессиональное образование исполнительных служащих в правительственных учреждениях и в церковной области высоких религий. Это два наиболее специализированных занятия: и, хотя круг «свободных профессий» значительно увеличился пропорционально усложнению цивилизации в современную эпоху, кажется, эти пути в жизни как никогда ранее обеспечивают занятость не столь уж незначительной части человеческой расы и имеют перед собой не столь уж

незначительную часть человечества, стремящуюся и готовую состояться в этих областях. Если мы попытались принудить человечество в массовом порядке пройти курс формального образования, не только начальной и средней ступени, но вплоть до стандартов, требуемых для получения одной из свободных профессий, мы бы уничтожили высшие уровни этой области образования в попытке снизить их до способности людей без особого дарования, необходимого для подобного восхождения, и в то же время рисковали бы отвратить человечество в массовом порядке от формального образования любого рода. Мы должны признать различие в человеческих дарованиях, которое варьируется в зависимости от общества. Прирожденные «интеллектуалы» делятся на тех, кого привлекают гуманитарные науки, и тех, кто увлечен естественными. Но «интеллектуалы» обоих типов представляют собой редкость в любом классе, обществе, расе. Каким путем высшего образования следовать интеллектуалу, должно быть делом не привилегии, а личных способностей. Большинство людей всех рас, обществ и классов рождаются с практическими наклонностями, так что они, по достижении уровня более продвинутого образования, будут чувствовать себя комфортно при переходе от книжного знания к обучению в области технологии, независимо от того, каким может быть социальный статус его семьи.

Это ни в коем случае не означает, что формальное образование следует

недооценивать или отвергать; ведь в мире, в котором люди, унаследовавшие разные жизненные пути, неожиданно должны учиться жить вместе одной семьей, очевидно, найдутся задачи для формального образования в области технологии, естественных и гуманитарных наук. Наша первая потребность состоит в действенном общении друг с другом; в мире, где еще царит вавилонское столпотворение взаимно не восприимчивых языков, каждому ребенку, каким бы ни было его призвание, следует учить, по крайней мере, один иностранный язык, помимо своего родного. И это не чрезмерное требование, как явствует из того факта, что в Швейцарии каждый ребенок уже изучает два иностранных языка, в Голландии три, и это является само собой разумеющимся. Наибольшей стимул существует для тех, например, датчан, чей родной язык не получил статуса языка мирового общения, так что они станут чужими в широком мире, если не попытаются стать полиглотами. Англоязычные народы, как правило, испорчены тем препятствием, что мировой язык является их родным.

Американцы также имеют тенденцию думать обо всей остальной человеческой расе как о потенциальных эмигрантах, чье дело — осваивать американский образ жизни, и одним из первых шагов на этом пути, по их представлению, является изучение английского языка. Однако на сегодняшний день как раз Америке следует ступить на почву чужеродных земель,

если она собирается отстоять позицию в конкуренции с Россией. Со времени Второй мировой войны в американской жизни появилась новая важная профессия. Сейчас существуют сотни тысяч американцев, состоящих на службе за границей, не только в правительстве Соединенных Штатов, но и в крупных американских коммерческих корпорациях и культурных фондах. Эти американские граждане, работающие в не англоговорящих странах, оказались в невыгодном положении в силу традиционной американской антипатии к изучению иностранных языков. С другой стороны, за Россией сохраняется преимущество традиционного владения иностранными языками, сравнимого с уровнем Швеции и Дании, и эта традиция, кажется, вновь возродилась после перерыва первых лет, следующих за революцией 1917 г. Похоже, Россия невольно способствует новому движению в Соединенных Штатах по превращению изучения иностранных языков в основной элемент американского образования. Однако не только англоговорящие народы нуждаются в подобном стимуле. В мире, который должен стать «одним миром», если он собирается продолжать свое существование, есть то, что требует улучшения даже в тех странах, где уровень достижений в области изучения иностранных языков оказывается наивысшим из всех.

Однако мир не сможет стать «одним миром» по духу лишь путем улучшения своих средств взаимного

общения. Более близкое знакомство может породить враждебность вместо дружбы, пока разные народы и разные классы в рамках одного общества имеют столь неравноценный доступ к благам цивилизации, который они имеют до сих пор. Это неравенство было следствием бедности; бедность была следствием экономической отсталости; а эта отсталость была преодолена современным синтезом технологии и науки. Миру нужно научить своих «естественно-научных» интеллектуалов и склонное к технологии большинство работать вместе, чтобы поднять минимальный уровень материальной жизни для всего человечества на невиданную до этого высоту. Теперь, когда мы открыли способ получения атомной энергии, не осталось больше препятствий, мешающих каждому индейскому крестьянину преуспевать так же, как современному фермеру Иллинойса. Увеличение материального благосостояния этого большинства, вполне возможно, не окажет столь плодотворного воздействия на душу крестьянина; однако без значительного подъема выше современного отчаянно низкого уровня материального существования он не сможет достичь духовного благосостояния, которое есть истинная цель каждого человека.

Величайший дар технологического прогресса человечеству, конечно, не заключается в накоплении материальных благ. Их число, которым может эффективно воспользоваться один человек на протяжении своей жизни,

невелико. Но вот возможность использования досуга оказывается уже не в столь узких границах. Даром досуга могут злоупотреблять те, кто не умеет извлечь из него выгоды. Тем не менее, творческое использование досуга меньшинством из досужего меньшинства в обществах в процессе цивилизации до сих пор было руслом всего человеческого прогресса над примитивным уровнем. В нашем современном, по-прежнему архаичном индустриальном обществе досуг все так же воспринимается всеми, за исключением привилегированного меньшинства, в своем негативном аспекте «незанятости» в доходном труде; а для промышленного рабочего перспектива незанятости в настоящий момент является кошмаром, поскольку сейчас она связана с утратой дохода и, хуже того, самоуважения. В современном мире безработный чувствует себя ненужным изгоем рабочего класса. Греки разделяли верное представление, считая досуг величайшим из человеческих благ; и они, действительно, использовали досуг своего меньшинства в стоящих целях — как явствует из этимологии греческого слова «досуг», от которого в большинстве европейских языков происходит слово «школа». В современном мире расцвет века автоматизации скоро обеспечит достаточным досугом всех промышленных рабочих без утраты дохода, самоуважения или социального статуса.

Вне сомнения, если этот неслыханный досуг свалится им в руки неожиданным грузом, они вначале отчасти

будут использовать его неправильно. Но рано или поздно мы обязательно сможем отстоять некоторую его часть для взрослого образования формального типа. Наше неформальное обучение жизни, конечно, пожизненно; наш жизненный опыт образовывает нас, хотим мы того или нет. Но в бедных цивилизациях этих первых трех тысяч лет формальное образование даже для привилегированного меньшинства обычно заканчивалось в юношестве, если не ранее; у этого были неблагоприятные последствия. Ученик преиспещается книжным знанием на этой жизненной ступени, когда он еще не приобрел опыта, позволяющего ему извлечь из этого знания выгоду, а затем он жаждет книжной учености в более зрелом возрасте, когда, будь у него возможность, он мог бы извлечь из нее гораздо больше в свете своего накопленного опыта. В богатом обществе будущего мы сможем позволить себе давать взрослое образование каждому мужчине и женщине на каждой ступени их взрослой жизни. Уже в Дании ее высокоцивилизованный народ, у которого достало разума осуществить сельскохозяйственную революцию, использовал некоторые из ее щедрых даров на греческий манер, предоставив самим себе свободное взрослое высшее образование в восхитительных датских колледжах (которые представляют собой школы для взрослых, а не для детей). Датский фермер будет экономить деньги годами, чтобы позволить себе полугодовой или годичный курс, и он почтет

за честь выбрать предмет своих занятий с целью обогащения собственной культуры, а вовсе не улучшения экономического положения. В этом мы предвкусываем образовательный прогресс для всего человечества в наступающий век «мирного атома», автоматизации и досуга, порожденного изобилием научно управляемой механической силы.

Но качество образования всех типов завистит от качества дающих его людей, и в связи с этим существует парадоксальная тенденция вырождения этого аспекта, по мере того как увеличивается значение формального элемента образования. Непосредственное обучение жизни, являвшееся единственной формой образования, известного первобытным людям, давалось лидерами сообщества. Ребенок получал его от родителей, а молодые люди от священнослужителей и военачальников. Образовательные функции этих лидеров были неотделимы и неотличимы от их остальных занятий и поэтому получали свою долю всеобщего уважения. Но когда появляется отдельный тип образования формального свойства, последний приносит с собой новый класс профессиональных учителей, работающих, как все профессионалы, за плату; при этом в большинстве обществ в процессе цивилизации до настоящего момента как жалование, так и статус профессионального учителя были ниже того, что гарантировали пустые обещания, которыми общество расплачивалось с формальным образованием. Это

порой создавало порочный круг, в котором угнетенность и неудовлетворенность в профессии учителя отворачивали от нее способных людей и тем самым вели к дальнейшему снижению ее статуса и стандарта, что, в свою очередь оборачивалось еще более глубокой угнетенностью и неудовлетворенностью. Невысокий статус профессии учителя в современном Западном мире отражен в остроте Джорджа Бернарда Шоу: «Если умеешь, делай; не умеешь, учи».

Верно, что статус профессии учителя заметно варьируется от страны к стране. В Австрии жена учителя приравнивалась по статусу к полковничьей, в то время как в Пруссии — только к майорской. Если бы кто-нибудь задумался о ее статусе в Англии, то она вряд ли бы была оценена там выше капитанской жены, в то время как в Шотландии ее бы непременно поставили не больше не меньше в один ряд с женой генерал-майора. До того как учительские зарплаты в Соединенном Королевстве были увеличены дотациями из общественной казны в связи с инфляцией, бедная Шотландия платила своим учителям зарплаты большие, чем пожелала пожертвовать богатая Англия на оплату того же самого труда. Сегодня учитель в Англии больше не получает прибавки к жалованию, если он назначается в шотландский университет; но вот его жена по-прежнему будет удивлена тем различием в отношении к ней — вне всякого соответствия с ее скудной покупательской способностью — в магазинах, которые

она удостаивает своим королевским посещением.

Возможно, одно из объяснений по-прежнему высокого статуса учителей в Шотландии состоит в том, что они все еще витают в облаках славы их церковного прошлого. До недавнего момента мечтой каждой крестьянской семьи в Шотландии было послать своего сына в пресвитерианский монастырь. Данное предприятие требовало неимоверного усердия и самопожертвования, а преподаватель был добрым гением, заслуживающим благодарность всей семьи за то, что помогал целеустремленному ученику на этом трудном пути. Однако это не может претендовать на исчерпывающее объяснение, поскольку статус учителя был сравнительно высок во Франции и Германии, где преподаватель был не полуправительственным иерархом, но служителем светского государства. Однако в современном западном мире эти примеры сравнительно высокого статуса учителей являются исключением. Относительно низкий статус, к которому учителя были сведены в большинстве англоязычных странах за пределами Шотландии, гораздо более типичен вообще для западного мира.

Что же в таком случае следует предпринять, чтобы повысить статус и стандарты учительской профессии на Западе? Здесь может ненамеренно оказать Западу еще одну услугу, создав у западных наблюдателей впечатление, что она обращается со своими профессорами как с важными персонами. Пожалуй, это впечатле-

ние, неважно, верное или нет, может подтолкнуть Америку к тому, чтобы повысить статус учительской профессии как неизбежному шагу на пути ее противостояния с Россией в борьбе за мировое господство. Это не самый лучший из возможных мотивов для образовательной реформы; но его следует приветствовать, если это заставит американский народ увеличить своим учителям зарплату и свободное время. Америка уже может позволить себе щедрость в отношении своих учителей, не дожидаясь сверхизобилия, обещанного «мирным атомом».

Но основательное улучшение материальных условий жизни учителя само по себе не будет достаточным. Это будет лишь условием, позволяющим найти способ повысить уровень, на котором будет находиться самооценка учителей, равно как и оценка общественности. Это оценка не может быть высокой, пока общественность и профессионалы не убедятся в двух вещах: во-первых, что профессия учителя выполняет важную общественную функцию, во-вторых, что она поддерживает в своей деятельности высокий профессиональный уровень. Первое из этих двух условий будет выполнено, если все поймут, что на современном критическом этапе истории профессии учителя действительно играет неоценимую роль в спасении человеческой расы от самоуничтожения, помогая ей стать одной семьей, в которой традиционное невыносимое разделение на привилегированных и лишенных привилегий будет упраз-

днено. Это то поле деятельности, на котором учитель языков и преподаватель технологии могут доказать свою ценность. Что касается профессионального уровня, на который дано подняться учителю, он будет зависеть от объема свободного времени, который ему предоставлен и от того, как он этот досуг использует.

Поскольку человек в процессе цивилизации впервые осознанно посвятил себя расширению границ человеческого знания путем целенаправленного и систематического исследования, следует признать, что также необходимо предоставить возможность частично заниматься наукой преподавателю университета, без чего он не сможет сохранить интеллектуальную жизнеспособность и передать ее своим ученикам. В настоящее время у нас есть материальные ресурсы, чтобы дать подобный шанс не только университетским преподавателям, но и учителям на более низких уровнях. Ничто не сможет так повысить эффективность учительской профессии, ее престиж и самоуважение. Когда мы говорим об исследовании, мы должны понимать его в широком смысле. В области изучения физической природы никто не станет оспаривать того факта, что телескоп является не менее ценным и продуктивным инструментом, чем микроскоп. В области гуманитарных наук еще недавно существовала тенденция, в рамках которой микроскописты требовали для своей деятельности исключительного именованного «исследования» и отказы-

вали в нем своим собратьям телескопистам. Вместе с тем также очевидно, что Ньютоны и Эйнштейны внесли не меньший вклад в обогащение нашего знания и постижения вселенной, чем их ученые коллеги, открывшие ранее не ведомые планеты и галактики. Не менее очевидно, что трюизм полезен как для гуманитарных наук, так и для естественных.

Исследования любого типа полезны для преподавания, поскольку они устанавливают уровень точности и основательности, которого преподаватель-исследователь будет требовать от себя и своих учеников. Но здесь, как и прежде, мы возвращаемся к проблеме предела возможностей человеческого ума. Даже если формальное образование растянется на всю жизнь, как разум одного человека в пределах одной жизни может вместить образование, которое будет конкретным и вместе с тем всеобъемлющим? Мы не можем обойтись без какого-либо из этих условий в мире, ставшем «единым», а также ставшем научным в своих интеллектуальных стандартах. Возможно, решение для всех — учеников и учителей, исследователей и людей «практического склада» — будет состоять в том, чтобы осуществлять свою интеллектуальную деятельность одновременно в двух измерениях. Каждому необходим угол зрения высоты птичьего полета, с радиусом сотен миль, будто с реактивного самолета, парящего в стратосфере. Всем также нужен взгляд червя, проникающий на глубину в тысячи

метров, как при просеивании слоев почвы, вылетающих на поверхность по мере того, как бур нефтяника все глубже входит в пласты земли. Возможности ума одного человека строго ограничены; ему никогда не удастся исследовать всю поверхность земного шара или изучить ее внутреннее строение вплоть до центра. Но все же ему не следует ограничивать себя исключительно одним из направлений этих интеллектуальных поисков. Он может попробовать оба, и такая интеллектуальная всеобщность станет либеральным образованием. Пусть наши студенты изучат историю всего человечества на всей поверхности

планеты с тех веков, когда наши доисторические предки впервые стали людьми; но вместе с тем пусть они досконально исследуют историю какого-нибудь местного недолговечного племени. Пусть они научатся общаться со своими соседями на языках, не являющихся их родными; но вместе с тем пусть в деталях освоят структуру какого-нибудь отдельного языка и искусство какого-нибудь конкретного поэта. Этот дуалистический подход к проблеме образования представляется наиболее многообещающим в огромном и сложном современном мире, в который нас сейчас принесло стремительное течение истории...



**Е. Ю. Рогачева**

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИССИЯ ДЖОНА ДЬЮИ В МЕКСИКЕ**

УДК 37.179

ББК 74.03

**В данной статье анализируются педагогическая деятельность американского педагога, учёного-реформатора Джона Дьюи, его влияние на образовательные системы Латинской Америки, основанное на логике его представлений о демократии.**

**Ключевые слова:** Джон Дьюи; образовательные системы; Латинская Америка.

**E. Yu. Rogacheva**

## **JOHN DEWEY'S EDUCATIONAL MISSION IN MEXICO**

**The article analyses pedagogical activity of the American educator, scientist and reformer John Dewey and his influence on educational systems in Latin America.**

**Key words:** John Dewey, educational systems, Latin America.

Всемирное влияние Джона Дьюи (1859–1952) как педагога-теоретика и педагога-практика стало возможным благодаря его активным реформаторским проектам в Японии, Китае, Турции, Мексике, Южной Африке, Советском Союзе, в рамках которых учёный давал советы представителям официального правительства в разных странах, руководителям национальных организаций, педагогам по вопросам совершенствования их образователь-

ных систем в логике его представлений о демократии.

В этом плане большой интерес представляет опыт Латинской Америки, так как на образовательные системы ряда ее стран существенное влияние оказала педагогическая доктрина американского учёного-реформатора.

В середине XX века Уильям Брикман в своих исследованиях о Дьюи как педагоге мирового масштаба удостоил своим вниманием Латинскую Амери-

ку. В обзоре «Зарубежная репутация Джона Дьюи как педагога» (1949), опубликованном в журнале «Школа и Общество», одна колонка из его пяти страниц посвящена именно Латинской Америке. Автор отмечал, что именно в Бразилии и в Аргентине чувствуется заметное влияние идей Дьюи на системы образования. В этот регион новаторские идеи американского реформатора проникли уже в первой половине XX века, в период, на который пришелся пик влияния ученого практически во всем мире. Вторая половина ушедшего века не может претендовать на это, так как в это время наметился резкий спад внимания к Дьюи как на родине ученого, так и в других странах. Последние два десятилетия XX века продемонстрировали обратную тенденцию — повышенный интерес к прагматизму вообще и ренессанс идей Дьюи, в частности.

В 1990 году в работе «Прогрессивный педагог и Третий Мир: Джон Дьюи с первого взгляда», опубликованной в журнале «История образования», Рональд Гуденов утверждал, что в странах третьего мира, в частности, в странах Латинской Америки можно обнаружить значительные следы взаимодействия идей латиноамериканских прогрессивных педагогов с педагогикой Д. Дьюи [5. С. 23–40]. Если попытаться проследить очередность стран испаноязычной Америки в открытии идей Дьюи, то на первое место будет претендовать Чили (1908), затем идет Куба (1925), Мексика (1929) и, наконец, Аргентина (1939). В Гондурасе и Перу переводные работы Дьюи увидели свет лишь в 1950

году, а в Уругвае — в 1951. Конечно, приведенные факты не означают, что педагоги и философы в этих странах совершенно ничего не знали о Дьюи до появления переводов его работ в их странах. Не исключено, что некоторые слышали о нем благодаря своей принадлежности к английским корням, другие могли ознакомиться с переводами его работ в других испано-говорящих странах.

Если рассматривать процесс накопления с реформаторскими идеями Джона Дьюи в контексте всей Латинской Америки, хронологически охватывая период жизнедеятельности Дьюи, то следует принять во внимание тот факт, что в 1930 году в Бразилии (раньше на 9 лет, чем в Аргентине и позднее на год, чем в Мексике) уже появилась первая переводная работа ученого. Как отмечает А. Доносо: «Дьюи участвовал в развитии психологии как отдельной от педагогики науки и защищал расширенное толкование научного педагогического метода. Что действительно звучало убедительно, так это его утверждение о том, что его теория основана на практическом опыте, а именно на педагогическом эксперименте, предпринятом Дьюи в Университетской Школе, с любовью называемой Школой Дьюи при Чикагском Университете. Отличительной чертой этого опыта было «учение посредством делания» [2. С. 355].

Исследование опыта Мексике в аспекте влияния прогрессивных идей Дьюи представляет особый интерес по целому ряду моментов. Во-первых, Мексика — единственная страна в Латинской Америке, которую

Дьюи лично посетил. В первый раз Дьюи был приглашен прочесть лекции в рамках организованной в 1926 году Летней Сессии в Национальном Университете после своей поездки в Европу с Альбертом Барнсом. Затем уже в 1937 году он выступал председателем Предварительной Комиссии по расследованию предъявленных Сталиным обвинений по делу Льва Троцкого.

Во-вторых, среди символов, ассоциируемых с Мексиканской революцией, в ряду которых можно найти рабочих с красным флагом в руках, изображенных на полотнах художника Диего Ривера и живописные костюмы Фриды Кало с ее приверженностью к символам плодородия ацтеков и др., «...бравый поход Хосе Васконселоса за образовательной реформой занимает особое место.» [13. С. 3] Немаловажную роль в этом «походе» за лучшую школу сыграли и идеи американского реформатора.

К тому моменту, как Дьюи впервые прибыл в Мексику, в стране уже был создан Секретариат Народного Образования, в котором федеральное правительство видело главное средство осуществления образовательной реформы, к которой призывала Революция 1910 года. Сначала его возглавил особо популярный в Северо-Американской прессе бывший ректор Национального университета Хосе Васконселос. Он считал работу Секретариата и свою реформаторскую деятельность «единственной славой Революции», и Дьюи во многом согласился с этой оценкой, как можно видеть из его работ, появившихся после визита в Мексику. [3. С. 239–241]

Дьюи восхищался процветающим Национальным Университетом, а также самим ректором, живо интересующимся обменом студентов с Северо-Американскими университетами. Он призывал Мексику сосредоточить усилия на создании сельских школ для многочисленного и безграмотного населения. Дьюи и Васконселос пришли к единому мнению, что крестьяне и рабочие должны овладеть в процессе обучения теоретическими знаниями, а также и практическими умениями, столь необходимыми для ориентации в быстро меняющемся обществе, «в 1920-е годы мексиканское содержание образования практически распахнуло двери перед Мастером Утренних Высот» [4. С. 86].

В период Мексиканской революции 1910 года, представлявшей собой национально-буржуазную революцию, образование стало одним из требований широкого масштаба и политическим приоритетом как процесса модернизации страны, так и средством, обеспечивающим социальный контроль. Именно эти две целевые установки и можно рассматривать как основные в мелко-буржуазном педагогическом движении, пытавшемся обратить свои взоры на педагогику прагматизма, видевшем в ней оппозицию сверх затеоретизированной и авторитарной педагогике и школе порфирианского толка. Мексиканские педагоги искали идеалы и модели в Соединенных Штатах, политико-экономической системой которых в первые две декады XX века они восхищались, несмотря на национализм, уже поднимающий голову в этой стране.

По мнению зарубежной исследовательницы Мэри Воан, «...введенная формально в 1923 году педагогика активности заимствовала очень много идей и подходов в Северо-Американской педагогической мысли и практике в эру прогрессивизма вообще, и в педагогике Д. Дьюи, в частности» [12. С. 165]. Многие мексиканские городские реформаторы в области образования восприняли новый школьный эксперимент как прогрессивный и были уверены, что новая школа поможет адаптировать население Мексики к новому порядку. Некоторые даже пытались видеть в этой школе своего рода механизм, сравнимый со стержнем огромной общественной машины, удерживающим разрозненные ее части и обеспечивающим ее нормальное функционирование. Это сравнение напрямую связано с высказыванием Дьюи о роли новой школы — школы будущего: «Главным вопросом остается реорганизация всего образования в соответствии с изменившимися условиями жизни как следствием революции в промышленности» [8. С. 180]. Не секрет, что реформаторская педагогика США, да и сама позиция Д. Дьюи не выходила за пределы адаптации к существующему порядку. Частично идеи Джейн Адамс и Джона Дьюи относительно организации школы как социального центра и ее педоцентристской ориентации, основанной на прогрессивных началах, были освоены реформаторским движением в США. Однако «бюрократизация школьной системы США внесла свой существенный вклад в процесс эрозии демократии в подлинном смысле в этой стране; вместо исходящей снизу ини-

циативы, организации и участия, она усилила зависимость от учреждений» [11. С. 152–154].

Школьная реформа в США, на которую так ориентировались в начале XX века многие страны мира, в том числе и Мексика, была частью экспансии государства, что сопровождалось подъемом широкомасштабного корпоративного производства. Экспансия государства была необходима, чтобы ускорить гладкое функционирование растущей усложняющейся экономики как в национальном, так и в интернациональном аспекте, а также как средство сглаживания классового конфликта.

Социально-культурный контекст мексиканских реформаторов принципиально отличался от контекста их американских коллег. Условия «зависимого капитализма» характеризовали экономическую экспансию Мексики в первые десятилетия XX века. Процесс накопления капитала в стране почти целиком подчинялся интересам иностранцев, им же диспропорционально доставались и все прибыли. Почти все крупное производство находилось под контролем иностранцев, процесс производства был слабо организован. При всем при этом мексиканские политики ставили перед собой задачу модернизировать и увеличить производство в рамках экономики, которую мексиканцы смогут самостоятельно контролировать. Для многих мексиканцев Северо-Американские методы обучения и педагогическая теория Джона Дьюи представлялись достаточно привлекательными, поскольку они ассоциировали метод «учения посредством делания» с наилучшей способностью

трудиться и производить результат. В своей попытке реализовать фильтрующую функцию образования мексиканские педагоги 1920-х годов также ухватились за тестирование и деление на группы, что привело к углублению иерархической структуры школьной системы. Понятно, что развитие этой системы во многом зависит от состояния экономики. В ситуации скудного капитала и зависимой экономики, в рамках производственной системы, основанной на частных сбережениях, огромная часть которых продолжает оседать за рубежом, государству приходится выбирать приоритеты расходов. В Мексике сложилась именно такая ситуация. Отсюда выделение мизерных ресурсов для развития образования в стране определило создание унифицированной системы образования, не предложившей существенных возможностей для социальной мобильности большинства населения. Она ограничивалась самой природой и формой экономической экспансии в условиях зависимого капитализма: экономика не могла поднять большинство населения до уровня, обещанного педагогами-реформаторами мексиканскому народу.

Мексиканские педагоги пытались адаптировать соревновательный и прагматический характер англо-саксонской системы, понимая, что это необходимо для их страны как средство выживания. Члены Секретариата Образования делали упор на школу активности как средство увеличения производительности труда, считая, что это позволило бы мексиканцам улучшить экономику и увеличить степень контроля за экономикой со стороны

самых мексиканцев. Именно поэтому Секретариат вводил метод «учения посредством делания» Дьюи и видел в нем средство, которое могло бы развить привычку трудиться, помогло бы состыковать работу с общественными нуждами, усилило бы производительную способность государства.

Автор Й. Гизман так интерпретировал задачи «новой школы»: «Двумя основными моментами в новой школе являются наблюдение и опыт учащихся как средства развития индивидуальной эффективности и работы в совместной и кооперативной социальной жизни, а также как механизм пробуждения духа братства и общего долга, что представляет собой необходимое условие для осуществления будущего социального порядка».

Всякие поощрения и наказания, приемы механического заучивания, регулярные планы и графики были отменены. Дети обучались в ходе групповой деятельности, связанной с садоводством, плотничеством, уходом за животными и др. За исключением уроков географии и истории, тексты выбирались самими учащимися. По замыслу реформаторов, учащимся отводилась роль активных участников образовательного процесса, где учитель становился пассивным гидом и помощником, хотя Гизман и пытался сделать оговорку, что пассивность учителя — лишь «внешнее» поведение, а на самом деле, роль учителя лишь изменялась. Он становился организатором деятельности учащихся и консультантом.

Новые ориентиры педагогов реформаторов отражались и в педагогических журналах Мексики того

периода. Отмечалось, что педагогика активности интернализирует привычку трудиться. Полагая, что идеи Дьюи во многом опирались на теорию Э. Торндайка, мексиканские педагоги видели в бихевиористской интернационализации большую гарантию успеха, чем в жестком подчинении внешнему авторитету, характерному для школы XIX века. Они были уверены, что свободная активность учащихся позволит им находить в работе источник удовольствия и не будет восприниматься как формальная рутинная.

Мексиканские педагоги считали, что вовлечение учащихся в проектную деятельность повысит мотивацию учения. Продвижение учащихся согласно своему собственному темпу, привлекательность самой деятельности, основанной на интересах учащихся, рассматривались как средство ликвидации беспорядка в школе и избавления от апатии к учебной деятельности. Педагогика активности воспринималась также как механизм сокращения конфликтов в классе через кооперацию в деятельности. Так, например, педагоги Сальвадор Лима и Марселина Рентерия утверждали, что через направление воли и энергии учащихся школа адаптирует учащихся к жизни и сформирует привычку работать, разовьет фантазию и приучит ребенка к перспективным ожиданиям, на которые он мог бы рассчитывать в социальной системе. Отмечалось, что дух кооперации позволит устранить враждебность, поможет учащимся проявить себя в различных формах общественной жизни. [10. С. 295]

Исследование показало, что мексиканским педагогам пришлось стол-

кнуться с еще более взрывоопасной, чем в США, ситуацией классового конфликта. Мексиканская революция разрушила государственный аппарат законодательства и репрессий в ходе мобилизации народных масс в борьбе за свои базовые потребности и права, часто вступающие в конфликт с классовыми интересами, защищаемыми государством. В этой ситуации школьные политики осознанно пытались использовать школу как механизм легитимизации нового государства. Тем не менее, относительная слабость нового государства, его бюрократического аппарата, недостаток бюджетных средств не позволили этому реформаторскому усилию в школьном деле подняться до уровня широкомасштабной практической реализации, как это было в США в этот же временной период. В эру «накопившейся усталости» мексиканского народа нововведения реформаторского толка остались на уровне эксперимента. В своей приверженности к Северо-Американским теориям и методам мексиканские педагоги остались в рамках зависимого мышления и не смогли достаточно глубоко проанализировать мексиканский экономический контекст в его историко-культурном аспекте, обвинив, в конце концов, мексиканский народ во всех неудачах образовательной реформы. В течение ряда лет мексиканские учителя мучились сомнениями относительно новых методов и способов их применения. Мексиканское учительство в 1925 году пребывало в состоянии хаоса, царившего в педагогическом сообществе. Это объяснялось разнообразием интерпретаций путей и способов реализации смутных и туманных идей,

содержащихся в книгах, памфлетах и журналах того периода.

Однако все же, если сравнить учебники 1920-х и 1930-х годов, то они предстанут явлениями разного порядка. Если в учебниках 1920-х годов проповедовалось подчинение и безропотное молчание ученика, то учебники 1930-х годов уже пытались отражать принцип активности, содержали дискуссионные проблемы, использовали проблемные подходы в отборе текстов для чтения и в самом составлении программ. Особенно в период правления в Секретариате Карденаса зажатость и формализм в организации учебной деятельности в классе, а также морализаторство в период правления Базолса уступили место спонтанности в деятельности и групповой работе. Дети вместе с учителем разводили сады, занимались пчеловодством, организовывали библиотеки. Любопытно, что если даже ребенок нарушал режим работы, например, опаздывал на уроки или проводимые мероприятия, то вместо наказания учитель просил ученика отрефлексировать свое поведение и последствия. Часто учителя просили также и другого ученика анализировать проступок его одноклассника.

В отличие от авторитарной модели школы периода Порфирия Диаза, новая школа перестала быть изолированной от жизни. Мир детства, таким образом, расширился, так как он вышел за пределы классной комнаты и стал явлением более широкого социального и природного порядка. Дети могли участвовать в организации этого порядка, контролировать и критиковать.

Однако не все в новой школе было гладко, имели место нарушения дис-

циплины, нарушались принцип систематичности и последовательности обучения, а поскольку «педагогика активности» была формально введена в 1923 году, вся ответственность за ее просчеты в мексиканском образовании позднее легла на Северо-Американскую педагогическую прогрессивную мысль вообще и на Дьюи, в частности. Правда, следует отметить, что при приемнике Васконселоса — Моисее Саенце в Секретариате все еще продолжали следовать Северо-Американским образовательным тенденциям. Это можно объяснить тем, что заместитель секретаря был большим поклонником Дьюи и учился в Колумбийском Университете. Именно он и обеспечил руководство с новым акцентом на «школу действия». Этот ученый был одним из мексиканских педагогов, которые побывали в американских университетах и привнесли дух прогрессивизма в мексиканскую систему образования. Очень любопытны сказанные Саензом слова во время лекции, прочитанной им в Чикагском Университете как раз накануне поездки Дьюи в Мексику: «Джон Дьюи уже побывал в Мексике. Сначала он был привнесен туда студентами, обучающимися в Колумбии; а затем через его книги. “Школа и Общество” — это книга, которую знают и любят в Мексике. Теперь он персонально отправляется туда. Когда Джон Дьюи придет в Мексику, он непременно увидит свои идеи в действии в наших школах. Мотивация, уважение к личности, самовыражение, оживление школьной работы, метод проектов, учение посредством делания, демократия в образовании — все, относящееся

к Дьюи там есть, но, конечно, не как уже фактически свершившееся, а как выраженная тенденция.» [9. С. 78]

Однако поразительно, что ни одной работы Дьюи не было переведено в Мексике к моменту его приезда в эту страну в 1926 году. Первый перевод появился в 1929 году — его труд «Новые Школы для Новой Эры». В том же году увидела свет на 45 страницах работа под названием «Педагогика Джона Дьюи» под редакцией швейцарского педагога Эдварда Клапареда, опубликовавшего эссе о Дьюи в Испании в 1922 году.

Позднее, в 1930-е годы в Мексике Секретариат все больше занимал радикальные позиции, делая упор на социалистическое воспитание, провозглашаемое правящей политической партией. В этом движении проявили себя политики и педагоги штата Юкатан, которые адаптировали образовательную идеологию, открытую по отношению к идеям Дьюи и других педагогов, основанную, главным образом, на рационалистической школе, созданной в Барселоне анархистом Франциско Феррер Гуардия.

Следует отметить, что в 1937 году Джону Дьюи пришлось посетить Мексику во второй раз, чтобы откликнуться на вызов и направить весь свой интеллект на служение свободе и справедливости. Надо признать, что события, приведшие к этому, следовало бы отнести к более раннему времени. Смерть В. И. Ленина в 1924 году в Советской России во многом обострила борьбу за верховную власть между Иосифом Сталиным и Львом Троцким. Победа Сталина в этом состязании вынудила Троцкого отправиться в

ссылку сначала на границу с Китаем, затем в Турцию, во Францию и, наконец, в Норвегию, так как Троцкий пытался надежно укрыться от вражеских преследований и каждый раз перебирался с места на место. В 1930-е годы президент Мексики Лазаро Карденас следовал обычной практике предоставления убежища политическим беженцам, и Троцкий увидел в Мексике возможную «тихую политическую гавань». К тому же именно в Мексике троцкистское крыло партии было довольно сильным, поэтому Льву Троцкому удалось получить приглашение от Диего Ривера и Фриды Кало, «великих художников, но наивных троцкистов». остановиться в их доме на окраине столицы Мехико. Троцкий принял приглашение и прилетел в эту страну. [7. С. 408]

В Советской России в этот период происходили драматические события. В Москве начались судебные процессы, Сталин пытался консолидировать свою власть. Каждый, кто был хоть каким-то боком связан с Львом Троцким, тут же становился врагом народа. К моменту судебных слушаний в Советском Союзе практически были уничтожены почти все те, кто составлял Центральный Комитет Коммунистической партии Советского Союза, за исключением Сталина и Троцкого. Сталинский министр юстиции Андрей Вышинский провозгласил окончательный приговор: Троцкий обвинялся в заговоре против Сталина и попытке втянуть Германию и Японию в войну против Советского Союза.

Безусловно, Троцкий мог чувствовать себя в Мексике в большей безопасности. Ему удалось расширить

ряды своих сторонников. В этот период французские троцкисты образовали свой комитет в защиту своего идеологического лидера, американцы также создали комитет по защите Льва Троцкого. Обе группировки требовали организации интернационального трибунала для слушания Сталинских обвинений и разрешения Троцкому защищать себя, пока он оставался в безопасности в ссылке. Безусловно, для него было слишком опасно добровольно вернуться в Москву для участия в судебных разбирательствах. Как выяснилось, во французской троцкистской группировке так и не смогли принять решения относительно членов предстоящего трибунала, и поэтому именно американцам было поручено организовать слушания по делу Троцкого, куда планировалось пригласить и самого обвиняемого. Так как лидеры американского комитета, куда входили социолог Эдвард Э. Росс и Георг Новак были уверены в том, что трибунал, состоящий из сочувствующих Троцкому, не имел шансов выиграть доверие на международной сцене, им пришлось подумать о создании отдельной группы во главе с председателем. Им мог стать лишь человек, обладающий безупречной международной репутацией, а также тот, кто мог бы быть принят как либералами, так и сочувствующими Советам, а также интеллектуалами повсеместно. Философ и социолог Сидни Хук предложил на пост председателя международной комиссии своего консультанта по диссертации 78-летнего Джона Дьюи, считая его наилучшей кандидатурой. Аргументами Сидни Хука были следующие: признание Дьюи как великого ученого

и педагога в Советском Союзе во время его визита в эту страну в 1928 году; просьба к Дьюи со стороны Социалистической партии стать их кандидатом на пост губернатора Нью-Йорка; частое цитирование Дьюи (практически каждую неделю) в газете Нью-Йорк Таймс; приглашение Дьюи на обед в Белый Дом; дружба Дьюи со многими крупными капиталистами; заведование Дьюи вплоть до 1905 года кафедрами философии, психологии и педагогики в Рокфеллеровском Чикагском Университете; а затем почетное место в Колумбийском университете, где ученый стал фаворитом президента Николаса Маррей Батлера. [7. С. 409]

Именно Сидни Хук и Джеймс Т. Фэррел — выдающиеся лидеры троцкистского движения среди американских писателей того времени — пытались уговорить Дьюи взять на себя ответственность за председательство на судебном разбирательстве, что означало для ученого поездку в Мексику.

Там, в доме Диэго Ривера должны были состояться слушания, а следовательно, Дьюи предстояло внимательно погрузиться в изучение массы материалов следствия. Как пишет биограф Дьюи Джей Мартин, «поначалу Дьюи был категорично против. Он намеревался закончить свой труд “Логика: Теория Исследования” (“Logic: The Theory of Inquiry”). Эта книга, которая предназначалась как завершающий труд Дьюи в сфере логики и, возможно, его лучшая книга, занимала периодически ученого в течение последних десяти лет, и в 1937 году он решительно намеревался ее завершить» [7. С. 409].

Действительно, многие близкие люди пыгались отговорить ученого от поездки: его старший сын Фредерик, опасавшийся за здоровье отца; ряд друзей Дьюи по социалистическому «общему фронту» энергично отговаривали коллегу от поддержки Троцкого, которого они считали врагом революции Советов; близкий друг Дьюи Алекс Гумберг уговаривал ученого не связываться с «темными силами» контрреволюции; Малколм Каули — литературный редактор газеты «Нью Рипаблик» призывал Дьюи держаться вместе с другими прогрессивистами всех марок и пытался убедить его в виновности Троцкого и не мешать делу либерализма и демократии. Дьюи получил множество угрожающих писем, которые приходили на его адрес в течение долгого времени уже после того, как ученый вернулся из Мехико.

Однако уверенность ученого в необходимости действовать не помешала ему даже порвать с редакцией вышеупомянутого журнала, который, по словам ученого, «покончил» с тем, что Дьюи принимал за либерализм для того чтобы стать «... апологетами сталинизма», а также выйти из редакционной коллегии журнала. Менее всего ученый нуждался в советах Каули, которого Дьюи считал сторонником Сталина.

Дьюи принял решение участвовать в председательстве по делу Троцкого. Он аргументировал это тем, что сделал выбор ради своих собственных убеждений. Ученый писал, что «... посвятил всю жизнь поиску истины», возмущался по поводу ряда либералов (Гамберга и Каули), стремящихся оставить в темноте невежества амери-

канский народ относительно событий в России. Дьюи считал, что «...истина — это не буржуазная иллюзия, это основной источник человеческого прогресса» [7. С. 411].

Решение Джона Дьюи вызывало восхищение и уважение в академических кругах его почитателей. Достаточно привести высказывание Эдварда Росса после того, как он узнал о положительном решении Дьюи. В своем письме Новаку ученый отметил: «Никто в этой стране не смог бы принести столько престижа в комитет, как сможет это сделать он».

В работе «Джон Дьюи, “суд” над Львом Троцким и поиск исторической правды» (1990) [1] Алан Спицер указал, что благодаря усилиям Джона Дьюи комиссия сумела применить каноны доказательности, достойные как исторического, так и легального расследования. Хотя Дьюи и приехал в Мексику для расследования дела более или менее уверенный скорее в правоте Сталина, чем Троцкого, на основе доказательств, представленных Троцким, а также того, что Дьюи прочел о процессах в Москве, а также после тщательной проработки всех имеющихся материалов, он сумел сделать вывод о том, что Троцкий и другие защитники были правы. Тем не менее, он вовсе не разделял политических взглядов Троцкого [6. С. 69].

После отъезда Дьюи из Мексики и публикации документа «Не виновен» ученый стал врагом Сталина, что положило начало созданию в России мифа о Дьюи как «враге всего прогрессивного человечества».

До 1944 года в Мексике наблюдалось некоторое затишье в переводах

работ американского ученого, после чего шесть из них выходили в течение 20-летнего периода. Среди них следует назвать его основные работы в области общей философии: первой, опубликованной на испанском языке была книга «Опыт и Природа» (“Experience and Nature” в 1952) в переводе Хосе Гаоса (1900–1969); «Искусство как опыт» “Art as Experience” (в 1949 году) в переводе Самуила Рамоса (1897–1959) и «Логика: Теория познания (Logic: Theory of Inquiry” в 1950) и «Поиск определенности» (“The Quest for Certainty” в

1952 году) — обе в переводе Евгению Имаза (1900–1951). Некоторые из переводчиков были выдающимися философами в испано-говорящем мире и наиболее значимыми философами среди тех, кто переводил Дьюи.

Таким образом, мы можем смело сказать о том, что в Латинской Америке вообще, а в Мексике, в частности, идеи Дьюи циркулировали достаточно ощутимо. Именно в Мексике американский реформатор не только оказал влияние на образовательный контекст страны, но и доказал верность своей демократической платформы.

#### Список литературы

1. Alan B. Spitzer. “John Dewey, the “Trial” of Leon Trotsky and the Search for Historical Truth” / History and Theory, Volume 29, Issue 1 (Feb., 1990) 16–37.
2. Anton Donoso. John Dewey in Spain and Spanish America // International Philosophical Quarterly. Vol. XLI, N.3, Issue N.163, September 2001, Fordham University, New York p. 355.
3. Church and State in Mexico, New Republic (25 August 1926) 9–10: Mexico’s Educational Renaissance. Ibid (22 September 1926). From a Mexican Notebook in ibid (20 October. 1926) pp. 239–241.
4. George C. Broth “Mexico’s School-made society”. Stanford, California, Stanford University Press, 1941, p. 86.
5. Goodenow. R. The Progressive Educator and the Third World: A First Look at John Dewey. History of Education, 19 (1) pp. 23–40.
6. James T, Farrell Dialogue on John Dewey, ed. Corliss Lamont (New York, 1959), p. 69.
7. Jay Martin. The Education of John Dewey. A Biography, Columbia University Press, New York, 2002 p. 408.
8. John Dewey & Evelyn Dewey, Schools of Tomorrow, New York: Dutton, 1962, p. 180.
9. Moises Saenz “The Program of the Mexican Government” in Some Mexican Problems. Lectures of the Harris Foundation 1926 (Chicago University of Chicago Press, 1926. p. 78.
10. S. Lima and M. Renteria, “La escuela de action”, BSEP 2, nos. 5 and 6 (1923–1924): p. 295.
11. Spring. Education and the Rise of the Corporate State. pp 152–154.
12. Vaughan, Mary K. Action Pedagogy in Mexico in 1920s // in The State, Education and Social Class in Mexico. 1880–1928, p. 165 пер. с англ. Е. Ю. Р.
13. Vaughan, Mary, K, Cultural Politics in Revolution: teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930–1940, Tucson: University of Arizona Press, 1997, int., p. 3

## ПЕДАГОГИКА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

С. З. Гончаров

### АКСИОЛОГИЯ ДУХА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ (Памяти философа Ивана Александровича Ильина – 1883–1954)



УДК 37.013.73+130.3  
ББК 74.6

В статье раскрыты особенности душевной и духовной стадий психики, значение духовности на уровне общества и отдельного человека, основные задачи в воспитании духовности личности.

Ключевые слова: душа, дух, совершенство, ценности, воспитание.

S. Z. Goncharov

### AXIOLOGY OF THE SPIRIT IN PEDAGOGICAL DIMENSION (To the 60th anniversary of the death of the philosopher Ivan Aleksandrovich Ilin – 1883–1954)

This article reveals the features of mental and spiritual stages of the psyche, the significance of spirituality at the level of society and of the individual, the main tasks in the education of the person's spirituality.

Keywords: soul, spirit, excellence, values education.

Если субъектность, вне духовного уровня, осуществляется нередко не в добре, а во зле, то духовность вне субъектных качеств *истлевает* во внутреннем мире или же может впадать в *романтический мистицизм*. Необходим *синтез* духовности и субъектности в подготовке новых по-

колений специалистов вообще, выпускников профессионально-педагогических вузов в особенности.

В публикациях о духовности нет самого главного — *монизма*, истолкования духовности из *единого основания* [6]. Авторы, как правило, приводят высказывания классиков философии и

сопровожают их своими комментариями. Неудовлетворительность состоит в потере теории, концептуальности.

То, что духовности присущи *всеобщие* значения, а не замыкание горизонта сознания на значениях частных и единичных («здесь» и «теперь»), это Гегель убедительно раскрыл в своей работе «Феноменология духа».

Как же возникают всеобщие значения? Принцип деятельности, взятый сам по себе, на эти вопросы не отвечает. Г. С. Батищев, вдохновенно изложивший принцип деятельности в философии [1], в последние годы своего творчества подверг этот принцип критике, настаивая на «глубинном общении» [2].

Трудность в синтезе деятельности и общения заключается в том, что формы общения (включая общественные отношения) постигаются только мышлением и требуют для их понимания высокого уровня абстракции, умения схватывать невидимое через внешние формы обнаружения. При этом сам субъект должен быть сознательно причастным общественным отношениям. *Общие, т. е. общественные отношения, принуждают мышление к всеобщим схемам работы. Всеобщность значений сознания есть выражение общественной сущности человека. Диапазон общения и общественных отношений определяет и степень универсальности мышления, всеобщности сознания.*

Но и *деятельно-коммуникативный* подход в понимании человека тоже является *неполным* именно потому, что существует неразрывная связка «*деятельность — общение — мышление*».

Упрощенный материализм не понимает направляющей и регулятивной роли мышления (идеального) в функционировании социальных систем, и поэтому он всегда плетется в «хвосте» событий, предоставляя лидерство в философии и в общественных процессах своим оппонентам, умудренным опытом классиков как немецкой, так и русской философии. Уместно напомнить, что «общественные отношения между людьми возможны лишь в той мере, в какой люди мыслят и обладают этой способностью абстрагироваться от чувственных деталей и случайностей» [7. С. 249] и что «*мое всеобщее сознание есть лишь теоретическая форма того, живой формой чего является реальная коллективность, общественная сущность*» [8. С. 118].

Духовная стадия человеческой субъективности постигается яснее путем ее сравнения с душевной стадией.

### Особенности душевной стадии психики

Они заключаются в том, что человек живет по преимуществу *внешним, чувственным* опытом, непосредственно переживает его и сливается с ним. Явления этого опыта изменчивы и единичны («это», «здесь» и «теперь»). Поэтому сознание тоже *неустойчиво* и затрудняется фиксировать значения в их *всеобщей* форме, сосредоточиваться на них, свободно оперировать и направлять ими свой внешний и внутренний опыт. Оно находится в плену внешнего сенсорного поля и эмоциональных переживаний, *индивидуальных предпочтений*; оно не выходит за рамки конечного к вечному, за пределы относительного (что хорошо для данного лица или данной

группы людей) к абсолютному (что хорошо само по себе, безусловно). Душе еще не присуще «для-себя-бытие», т. е. *ценностно-рационально-волевая самость* как тот автономный центр апперцепции (*Я*), из которого исходят законодательные функции разума и повеления разумной воли на основе всеобщих значений. Чувства и эмоции размывают автономию разума и воли, чем объясняется шаткость и *несамостоятельность души*.

Человек на душевной стадии избирает ценности, как правило, не потому, что они *объективно хороши по своему качеству*, а потому, что они хороши относительно него или его окружения. Субъективное чувство — здесь критерий (на вкус и цвет товарищей нет). Душе присущи ценности *частные и относительные*, *ценностный релятивизм и субъективизм*.

Относительные ценности молодые люди часто возводят в абсолютные и творят кумиров, которые быстро развенчиваются жизнью потому, что *качество таких ценностей не соответствует их статусу абсолютных*. В юных душах возникают разочарование и уныние, нигилизм и цинизм, разнуздывается инстинкт вне идеала. Так молодые люди вступают на путаную тропу, ведущую к душевному нездоровью, социальному риску, девиантному поведению и преступному деянию. Глубинной причиной душевных болезней несоматического характера является в юном возрасте размытость ценностного самосознания, эрозия апперцепции и ее центра (*Я*) Обучение *технике жизни* (методам и технологиям) не выводит само по себе из мира относительных ценностей.

Душевная стадия связана не только с молодостью, но и с тем, что индивид еще не выступает субъектом весьма обширных по диапазону *общественных отношений*. А не является он таким субъектом из-за своего *социального статуса*: индивид находится на попечении у старших, он, во-первых, по преимуществу, *потребляет*, а не *производит*, во-вторых, он еще не включен как самостоятельная личность в большое *общее дело* и поэтому не владеет *объективной мерой* оценки себя и других лиц. Такой мерой как раз и является общее дело, взвешивающее социальный вклад, «социальный вес» каждого. Вот этот аспект социального статуса индивида Гегель в «Феноменологии духа» начисто игнорирует и описывает только движение сознания, не вскрывая причин его движения от «чувственной достоверности» к «основанию» явлений, т. е. к их сущности.

Почему же конкретно осуществляется переход от чувственного сознания к самосознанию? Потому, что чувственная достоверность разоблачает свою *несамостоятельность и несостоятельность*. Во-первых, в ней «все течет», все изменяется. Было утро, оно сменилось днем, а день — вечером и ночью. Ребенок радуется подаренной ему вишне, но тут же съедает ее и уничтожает. Сегодня у него — дружба с кем-то, а завтра — ссора. Ему многое непонятно в поступках взрослых.

Во-вторых, оказывается, не все то хорошо, что хорошо лично для него. Внешняя сторона явлений бывает обманчивой.

В-третьих, во всяком *общем* деле, будь то семейные дела, игра или заня-

тия, надо исходить из общих же значений, а не из единичного и отдельного, иначе самообщение прекратится.

Сознание теперь разочаровывается в самостоятельности и подлинности внешнего состава событий. Оно интуитивно чувствует: то, что ранее казалось самодостаточным, оказывается лишь *явлением* чего-то иного, *скрытого*, на самом деле «прочного», устойчивого, чего-то *основательного*. Но беда в том, что скрытая основа внешних явлений чувственному сознанию никак не раскрывается. Для ее понимания нужна иная «оптика».

И сознание отворачивается от внешних «кумиров», обращается внутрь себя. В самом себе оно надеется *найти ту основу*, из которой и надо исходить в деятельности и общении. Теперь оно ищет истину в себе, а не вовне. Это, как правило, стадия возрастного «переходного периода» (12—18 лет). Однако в этот период индивид мало знает и может. Он самоопределяется в *отвлеченных* значениях, чем объяснима *романтика* юности. Самоопределение сопровождается желанием утвердить себя во *мнении* других, а не в *делах* общеинтересных и полезных. Важно *самоутверждение*, а не то дело, в котором осуществляется самоутверждение. Поэтому столь часто молодые люди утверждают себя в пустяках и курьезах.

Витогеличность начинает понимать, что есть нечто важное, *сверхличное*, что служит единым мерилом не только данной личности, но и других лиц, и самих внешних событий. Проблески такого осознания побуждают личность не носиться со своей индивидуальной *неповторимостью*, но укорениться своими помыслами и чувствами в инту-

итивно постигаемое *сверхличное* Дело, в некий «Логос» (Не мне, но Логосу внимай, отмечал Гераклит).

Наступает стадия перехода личности от *индивидуального самосознания к духовному уровню*. Разум человека на этом уровне уже не застревает в материале только внешнего или только внутреннего видов опыта, но обретает самостоятельность и в самом себе находит критерии достойного и недостойного. Оказывается, разум в самой истории был всегда, хотя и не всегда в разумной форме. Внешний и внутренний опыт в равной мере пронизан разумными возможностями. Теперь во внешнем опыте и во внутреннем разум находит самого себя, утверждает самого себя, и во всем ином не теряет самого себя, но *все иное прорабатывает и делает своим достоянием*.

### Особенности духовной стадии психики

Душа преобразуется в дух тогда, когда человек начинает жить по существу не только внешним, чувственным опытом, но и внутренним, сверхчувственным, смысловым; погружаясь в сферу чистых значений (идеальных предметов), он освобождается от диктата внешних чувств и эмоций, обретает самосознание, которое устремлено на само себя и становится рефлексивной и самодеятельной; вначале робко, а затем смелее человек начинает оперировать значениями в их безобразном виде; усиливаются апперцепция, автономия разума и воли. Опирируя чистыми значениями, душа выходит за рамки «здесь» и «теперь», за пределы пространственно-временного потока событий, ибо значения сами по себе не являются пространс-

твенными или временными; длятся не значения (например, идея окружности или долга), а психические процессы, посредством которых мыслятся и переживаются значения. Выходя за пределы «здесь» и «теперь», личность научается самостоятельно оперировать всеобщими значениями и обретает надындивидуальные ценности — нравственные и эстетические, религиозные и правовые. Переживая такие значения и ценности, человек модифицирует свою чувственность: возникают новая психическая модальность — мыслящие духовные чувства, которые возникают не от физического воздействия, а от переживания значений (радость, уважение, презрение и т. п.). Сосредоточием таких чувств является «сердце», как духовный орган.

На духовной стадии человек избирает те или иные ценности потому, что они хороши не только относительно него, но и сами по себе являются истинными, добрыми и прекрасными и поэтому — совершенными, достойными всеобщего признания. Дух есть любовь к совершенному, объективно лучшему содержанию; воля к тому, чтобы избрать совершенное, преобразить себя согласно ему, объединяться с другими людьми на основе совершенного и жить им. Совершенное есть такое содержание, которое гармонично соединяет в себе истинное, доброе и прекрасное. «Быть духом — значит определять себя любовью к объективно лучшему. Воля к Совершенству есть основная сила духа и основное побуждение всякой истинной религиозности» [4. С. 56]. В работах классиков русской философии (В. С. Соловьева, И. А. Ильина, Н. О. Лосского и др.) совершенное понимается как атрибут

Бога, явленный в Его творениях как меры в превосходной степени.

Как однородный солнечный луч преломляется в многообразии цветов, так и чувство совершенства выражается в спектре положительных качеств — любви и добра, совести и достоинства, верности и служения, мастерства и художества, справедливости и солидарности, окрыленной веры как иммунной системы души от деструктивной социальности.

*Совершенное есть качественное содержание духа, а дух есть та форма, в которой совершенное существует адекватно, как знающее себя, как «для-себя-бытие».* Меры вещей существуют в сфере духа идеально, без материи, они свободны от телесных деформаций и представлены в превосходном роде. *Дух есть сознающее себя совершенство, он в самом себе содержит критерии достойного, которые для него самоочевидны.*

Совершенное познается себе подобным, совершенным же чувством — любовью. Любовь есть непосредственное переживание совершенного; она направляет мышление к объективной истине, волю к добру, созерцание к красоте, а веру к абсолютному, священному и божественному.

В психологическом плане дух есть целостный акт — единство главных продуктивно-творческих сил: *любящего сердца; мышления, постигающего объективную истину; воли, творящей добро; воображения и созерцания, ориентированных на красоту; веры, устремленной к совершенным и абсолютным ценностям; совести, оценивающей помыслы и деяния с позиций должного совер-*

*шенства.* Единение этих сил рождает целостный акт, качественно новое состояние — дух, эффект «поющего сердца». Целый дух начинает прозревать за «корой явлений» тот свет совершенства, который по-своему выражают небесная лазурь и лепестки цветка, грациозное движение животного и трели птицы, духовное парение художника в музыке и поэзии, гармония математических соотношений и логика научных понятий, благородный поступок и справедливое право.

В качественном, аксиологическом плане дух есть любовь к совершенному, объективно лучшему содержанию. Но дух имеет и количественную характеристику, которая выражается в масштабности, надличностном и всеобщем содержании его значений: дух восходит от субъективной стадии (стремление к совершенному) к объективной, в рамках которой человек реально живет всеобщим

содержанием науки и нравственности, искусства и религии, права и государства.

Сознание прорывает узкий горизонт единичных и частных содержаний и углубляется в их основу: за «моим» и «твоим» оно видит «наше», за многими «я» — «мы», за национально-культурным многообразием — единство человеческого духа, за относительным — абсолютное. Душа предстает как индивидуализированный дух народа, как его лик, и человек становится личностью. Автономия личности в самоопределении и волевом самоуправлении на основе совершенных содержаний есть фундамент совести и правосознания, продуктивного творчества и душевного здоровья.

Архитектонику духа можно представить в обобщенной схеме, в которой соединены как православное понимание, так и научное (рис.).

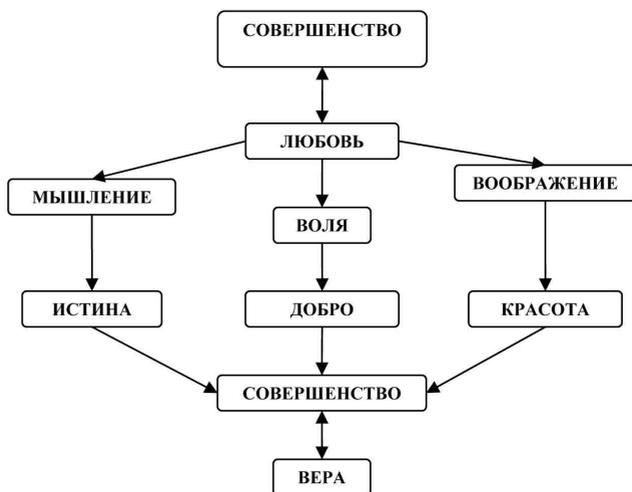


Рис. Архитектоника духа

Любовь постигает совершенство эмоционально-целостно, вера же — духовно-целостно. Односторонность сциентизма (абсолютизации науки) состоит в отвлечении от аксиологического синтеза «сердца», что характерно для современной технической цивилизации.

Совершенство — источник духа, религии, культуры и воспитания

Совершенное содержание жаждут по-своему ученые и художники, философы и праведники, миллиарды духовно зрячих людей. Обрести совершенное — этому посвящены самые важные евангельские Заветы: «Будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» и «любите друг друга». Совершенное вдохновляло Платона и Плотина, Пушкина и Тютчева, И. А. Ильина и Н. О. Лосского. Свет совершенства струится из творений классиков культуры и благородных поступков; он благодатно питал русскую классическую музыку и живопись, литературу и поэзию, философию и православие.

Религия культивирует дух совершенства, исходя из его абсолютного Первоисточка. В культуре дух совершенства воплощается в зримые образцы — эталоны человеческой субъективности. Культура начинается там, где «духовное содержание ищет себе верную и совершенную форму» [5. С. 291]. Воспитание развивает умения организовывать опыт объективно лучшим содержанием. И. А. Ильин в своем фундаментальном исследовании, над которым он работал сорок лет, убедительно обосновывает основополагающее значение *совершенства* для различных религий. Тот, кто ищет религиозного опыта, «всту-

пает в ту сферу, где обитает и обретается само Совершенство. <...> *Религиозный опыт есть опыт Совершенства, приобретаемый на путях сердечного созерцания*» [4. С. 56]. Любовь к совершенству, подчеркивал он, не есть аффектированная фраза или сентиментальная выдумка, «но живая реальность и притом величайшая движущая сила человеческого духа и человеческой истории. Поколение людей, которому это чувство чуждо и непонятно, — есть поколение мертвое, слепое и обреченное. Все основатели великих духовных религий — Конфуций, Лао-Цзы, Будда, Зороастр, Моисей были движимы этим чувством» [4. С. 97].

Христианство выговорило эту тайну религиозного опыта и укоренило души людей не в силу и мощь (Ветхий Завет), не во внешнюю красоту (религия древних греков), не в магический государственный обряд (Древний Рим) и не в успех земных дел (протестантизм), а в объективно сущее Совершенство, которое обретается любовью. Религиозный опыт при всем его многообразии заключается в воле к совершенному, в *благоговении* перед ним и в *верности* ему. Любовь к совершенству Божию, отмечал И. А. Ильин, есть «лоно творческого вдохновения, опора истинной науки, чистой совести, характера, месторождение окрыленного гениального искусства, фундамент правосознания и патриотизма, гарантия дисциплины и храбрости» [4. С. 66].

Укореняя свою душу в идеал объективно лучший и объективно сущий, человек соединяет инстинкт с идеалом, гасит гордыню, обретает духовное самостояние, самоопределение и

самоуправление на основе абсолютных ценностей, духовное достоинство, чувство качества и верного ранга, призвание и смысл жизни. Религия, с культурологической точки зрения, не «опиум народа», а иммунная система народного духа от деструктивной социальности. Воинствующее богоборчество гасит волю к совершенству, а значит — духовность, чувство качества и верного ранга ценностей и с неизбежностью резко понижает уровень ценностных притязаний людей; начинается подмена высшего низшим, т. е. *пошлость*: внутреннее вытесняется внешним, духовное — материальным, идеалотворчество в культуре — технической рациональностью, искусство — нервными зрелищами, а художник — «шоуменом». Разнуздывается инстинкт вне идеала, и культура вырождается в технику жизни, в техническую цивилизацию, которая за последние двести лет завела человечество в тупик. Последствия духовного иммунодефицита проявляются в том, что «население целенаправленно организуется на сатанинских началах лжи, подлога обмана, поклонения грубой силе. Внедряются как начала «нормальной» жизни жадность, эгоизм, амбиции, разврат, наркомания, любовь к удовольствиям и развлечениям любой ценой. <...> Сегодня это не отдельные эпизоды злых, порочных, разрушительных действий, а ускоренное строительство общемировой системы зла» [10].

Богоборчество И. А. Ильин квалифицировал как «дело самое глупейшее из всех, затеявшихся человечеством». Цветение русской культуры, отмечал он, изошло из корней православия потому, что оно

окормляет души светом совершенства Божия и даром любящего сердца; т. е. объективно лучшим содержанием и субъективно верным актом приятия этого содержания. Русская культура цвела тогда, когда народ искал «не силы, а совершенства, не власти, а любви, не пользы, а Бога». А когда «дух ищет совершенства», тогда «начинается культурное цветение религиозно захваченного народа» [4. С. 59].

Совершенная реальность предстает в субъективной форме как дух и объективируется в мир культуры. Культура — только *положительная* ценность. Отождествлять культуру со всей надприродной реальностью (рукотворной второй природой, социальностью, социальными технологиями, с формами хранения и передачи социального опыта и т. п.) — значит, умножать термины без надобности и запутывать существо дела. Такое отождествление ничего не дает ни для теории культуры, ни для воспитания, а по существу оно ведет к толкованию культуры как *ценностно нейтральной реальности*, открытой антикультуре. Духовность как субстанция культуры верно выражена в толковании культуры как «идеалотворчества» [9. С. 241]. Культура — это мир эталонов, образцов человеческой субъективности.

#### **Дух как идеальный ген социальности**

В понимании человека следует избавиться от того недоверия к духу, которое привнес материализм в российское сознание. Дух в социальной системе есть идеальное, всеобщее и самое концентрированное выражение

и продолжение человеческой социальности: он есть ее саморефлексия и самоопределение, ее самопроектирование и самоустремленность, ее самоусиление и «для-себя-бытие». Под идеальным здесь понимается то содержание, которое прекрасно развил Э. В. Ильенков [3].

В лоне духа рождается все благое содержание. Дух есть идеальный «ген» нации, в котором в свернутой форме закодирована социальность и программа поведения народа. Эту генную функцию духа раскрыл И. А. Солоневич относительно русского и немецкого народов, которые в XX веке ставили себе те же цели и пытались их достичь с тем же упорством, с каким они это делали 800 лет назад, несмотря на качественное изменение производительных сил и производственных отношений [11. С. 115—201].

Духовное единение людей предполагает наличие общих ценностей. Как в экономическом обмене необходимы единые выразители стоимости товаров (деньги), так и в общении и общественных отношениях необходимы единые выразители человеческой субъективности (ценности), с которыми люди себя идентифицируют как члены той или иной общности. Такие корневые ценности *согласуют души людей в самом главном*. Без согласия в душах не будет согласия во внешних делах. *На основе корневых ценностей происходит первичный социальный акт — взаимное признание, понимание и доверие; из этого акта следуют духовное единение и солидарность, верность и служение*. В. И. Ленин, встав у руля государства, вынужден был признать: государство сильно «сознательностью

масс», и правопорядок зиждется на добровольной лояльности граждан.

Добровольно принятые общности ценности есть основа *гражданского мира, социального согласия, устойчивости государства и хозяйства*. Корневые ценности направляют через социальные институты весь *нормативный социальный контроль и планирование общей жизни, очерчивая границы дозволенного*. Такие ценности, образно выражаясь, так же направляют чувства, волю и мышление, как звезды на небе направляют путь мореплавателя.

Без единых ценностей *меркнет правосознание, крошится государство, высыхают глубинные родники совместного творчества и национального единения*. Всерьез и надолго люди объединяются не внешними скрепами (экономикой, правопорядком, территорией), но духовными узами. «Самое глубокое единение людей возникает из их духовной однородности, из сходного душевно-духовного уклада, из сходной любви к единому и общему, из единой судьбы, связующей людей в жизни и смерти, из одинакового созерцания, из единого языка, из однородной веры и из совместной молитвы. Именно таково национальное единение людей» [5. С. 323].

Отмеченные И. А. Ильиным существенные моменты, составляют *духовный генотип* нации. Этот генотип включает в свое содержание корневые (основные) ценности, особенности их субъективного приятия народом (как веруют и любят, как переживают и грешат и т. д.) и то существенное из исторического опыта, которое народ пережил, понял и запечатлел в пси-

хологии и самосознании. Духовный генотип центрирует национальное самосознание и в оформленном виде выступает как религиозно-культурный архетип.

*Разложение духовного генотипа так же обезображивает жизнь народа, как деструкция генной информации уродует живую клетку и организм.* Вот почему столь актуален вопрос о синтезе традиций и инноваций. Духовный генотип существует не вне нас, где-то в библиотеках и музеях; он — в наших душах, как в огнищах, пламенеющих ценностями. Он — общее пламя, согревающее нас нравственно и эстетически, национально и религиозно.

Если социальные «инновации» внедряются без учета духовного генотипа, то они отторгаются как нечто инородное из-за сшибки противоположных программ поведения — идущих от генотипа и от «инноваций». Возникает *деструкция в той или иной сфере общества.* Когда же сам генотип, как целое, преобразуется не путем его органического развития, а насильной заменой чуждой ментальностью, тогда возникает *всеобщая деструкция в масштабе всего общества* — начинается религиозное, культурное, политическое и социальное противостояние, грозящее гражданской войной. Бьет час народной трагедии.

Реформы в России осуществляются успешно и без потрясений при условии восстановления традиционных корневых ценностей, которые не альтернативны новаторству и модернизации. Важнейшей задачей философии, культурологии и др. гуманитарно-социальных наук является как раз *развитие и утверждение в общественном со-*

*знании таких ценностей, которые гармонично соединяют традиции отечественной культуры и процессы модернизации России.* Такой синтез есть творческий процесс, требующий живого предметного мышления, способного соединять противоположности на основе их общего основания.

### **Дух — основа душевного здоровья**

Здоровье, как было отмечено нами выше, есть телесное, психическое и социальное благополучие. Такое благополучие основывается на гармонии меры целого с мерами частей. Болезнь вызывается нарушением гармонии, *доминированием части над целым.* Болезнь — это «эгоизм» части за счет целого. Так злокачественная опухоль убивает организм, навязчивые психические состояния разрушают целостность души, эгоизм подтачивает коллективное «Мы».

Душа как целое представлена сознанию в форме *Я. Я* (апперцепция) есть сверхчувственная сфера психики, самоустремленное чистое единство; в смене душевных состояний (радости, печали) оно сохраняет свою себестождественность; иначе человек не вышел бы из того или иного душевного состояния. Такие состояния длятся во времени. *Я* воспринимает время со стороны, оно пребывает вне времени как чистый смысловой центр души. Благодаря себестождественности, сверхчувственному и вневременному бытию, *Я* способно связывать в единство прошлое, настоящее и будущее, мыслить вечность, синтезировать качественно различные ощущения и переживания в единство, понимать

устойчивое в изменчивом (законы). Способы, каким *Я* синтезирует восприятия в понятия, есть логические категории. На их основе возникают суждения. Способность судить есть рассудок. *Я* через категории сообщает душе логическое единство.

Душевное нездоровье несоматического характера имеет психические и аксиологические основания. В психологическом плане таким основанием является нарушение чистого единства *Я*, эрозия апперцепции. В душе возникают многие центры-доминанты. Они выходят из-под контроля *Я*; возникает их самофокусировка в нечто самодостаточное. Размывание апперцепции ведет к временной потере рассудка — способности судить логически на основе категорий. Единство *Я* может нарушаться сильными эмоциональными потрясениями (аффектами). Но глубинным основанием душевного нездоровья является причина ценностного характера — утрата личностью самого дорогого, родного и священного. *Качество того, с чем личность себя идентифицирует и во что верит, определяет степень устойчивости Я и душевного здоровья.*

Непосредственной опорой *Я* выступают родные и дорогие люди, их фотографии, образы великих людей, малая и большая Родина, родная культура, историческая память, национальные символы (герб, флаг, гимн) и др.; т. е. то, что воспринимается личностью как дорогое и сокровенное. А где сокровище наше, там и наше «сердце». Когда утрачивается родное и сокровенное, с чем личность себя отождествляла, тогда возникает опасность эрозии ценностного самосозна-

ния и угроза душевного нездоровья. При таком нездоровье психика по-прежнему может нормально обслуживать соматические процессы: но исчезли главные ценности, смысл и цели жизни; поэтому потухла вера, иссякла воля, угасли интересы и внимание к чему-либо, индивид замыкается в себе, обрекает себя на одиночество.

В вопросе *самоидентификации* проявляется вся важность различий между душевной и духовной стадиями психики. На душевной стадии личность идентифицирует себя с ценностями и предметами внешнего опыта. Но то, что вне души, то преходит, его «ест тля и ржа». Материальное богатство, бытовой комфорт и карьеру можно потерять, проходит молодость и т. д. Отсюда мудрое библейское наставление: не сотвори себе кумира из творений без Творца, не возводи относительное в абсолютное.

Следовательно, вопрос о душевном здоровье существенно связан с тем, с чем личность идентифицирует свою «самость» и первосуть. Если она отождествляет свою самость не с внешним, а с внутренним, не с материальным, а с духовным, не с относительным, а с совершенным и абсолютным; если она, пройдя через горнило сомнений, укрепилась в актах духовного делания всем сердцем и помышлением в идеале объективно лучшим и объективно сущем, то она обрела все основания для душевного здоровья. Здесь мы подошли к аксиологии религиозной философии. Если душа человека есть образ и подобие совершенства Божия, то она причастна Его совершенству и обретает свою идентичность в духовном Абсолюте,

совершенном по качеству. В этом заключается психотерапевтическая функция религии.

Душа есть посредник между телом и духом, она — «тонкое тело» духа и так же нуждается в окультуривании (улучшении), как внешнее тело человека и земельный участок в саду. Чтобы окультуривать душу, надо *выйти из поля ее тяготения, не растворяться в ее состояниях и укоренить ее в наддушевное, духовное содержание — в родное и сокровенное, в совершенное и абсолютное*. Такое содержание есть идеал должного совершенства, достойный духовной сущности человека и гармонизирующий подсознание и сознание.

Подсознание есть сфера инстинктивных влечений, «ночных сил» души. Сознание же — надприродное образование в виде социально важных общих значений. В душе возникают противоречия между психически природным и социальным. Социальные нормы обращены к сознанию и часто репрессивны к подсознанию. Гармонизация возможна благодаря посреднику, который находится одновременно в подсознании и сознании. Таким посредником выступают *воображение и любовь*. Устремленные на совершенный идеал, они возвышают (сублимируют) природно-психическое до социального, натуру до культуры, инстинкт до идеала, расширяя сферу целесообразного действия инстинкта.

Без идеала нет сублимации, а есть «профанация» — понижение ранга ценностей и разнуздание инстинкта. Идеал своим совершенным содержанием одухотворяет инстинкт и вовлекает могучие резервы подсознания в *культурное творчество*. Инстинкт

же сообщает идеалу *жизненную конкретность и действительность*. Как сама природа соединила у человека гениталии и мыслящую голову через позвоночник, так каждый индивид обязан в актах самовоспитания соединить инстинкт с идеалом. В современных условиях банализации всей жизни, включая эротику, гармонизация психики молодых людей является весьма актуальной задачей.

Воля к совершенству захватывает все существо человека, рождает благоговение и живое чувство ответственности перед совершенным, благодатно питая все духовные проявления: «и совестную культуру, и художественное творчество, и глубочайшие корни его правосознания, и его национальное самосознание и его патристическое чувство, и его государственное строительство» [4. С. 58—59].

Созревшая до волевого акта, любовь к совершенному сообщает духу энергию творчества, и дух предстает как *практическая сила*: «как вдохновенный труд и напряженная борьба», «как самостояние и самообладание», «как самостроительство и самоуправление», как «характер». «Человеческий дух по самому существу есть самостоятельный творческий центр: центр любви и созерцания, совестная воля, субъект права, созерцающий художник, верующее сердце, Божий слуга. В этом состоит сама природа духовности, в этом — призвание и достоинство человека» [4. С. 59]. И вот это автономный центр психики, в котором пульсирует дух совершенства, есть абсолютная основа душевного здоровья, которую не размоют ни внешние житейские бури, ни психические аффекты, ни современ-

ные сирены вседозволенности. Такой душе не грозит «многоцентрие», ибо она своей духовной вершиной незримо соединена с абсолютным центром всего сущего и всякой жизни.

### **Две основные задачи в воспитании духовности**

Воспитание духовности есть по существу развитие *ценностного* сознания. Иерархию ценностей можно представить в виде треугольника, в основании которого находятся ценности *единичные и относительные*, а на вершине — ценности *всеобщие и абсолютные*. Чем ближе к вершине, тем меньше произвола в выборе ценностей и тем выше степень их совершенства и всеобщности.

Воспитание ценностного сознания предполагает решение двух основных задач. Первая из них — дать личности «лестницу» для восхождения на «вершину», вознести сознание от ценностей единичных к всеобщим, погрузить его в совершенное содержание и *вызвать эмоциональное переживание совершенства путем использования эмоционально-побудительной наглядности, будь то метафоры, сравнения, емкие художественные образы и символы, деяния великих людей*. Путь к «вершине» *индуктивный и описательный*; на нем понимание закрепляется *духовными чувствами*. Надо перекалить внешнепредметную чувственность до утонченных, предельно легких фракций и растворить их в однородном чувстве совершенства, вознести юную душу в «солнечные пространства» прекрасных значений.

Вторая задача — помочь личности спуститься с «вершины» к «основа-

нию»; но так, чтобы сознание удерживало «вершину» при усвоении частных ценностей. Этот обратный путь *от всеобщего к особенному и единичному является теоретическим и дедуктивным*. В его рамках раскрываются ценностные основы культуры народа, бытия человека, семьи, коллектива, Родины, правосознания и государства, труда и собственности, профессии, индивидуальный опыт обретения ценностей. В решении этих двух задач сознание личности восходит от чувственно многообразного к мысленному единству и к единству многообразного; или иначе: от единичного (Е) к всеобщему (В) и к единству всеобщего и единичного в особенном (О), что можно выразить формулой  $E - B - O$ .

В сознании возникает *вертикаль* ценностей, позволяющая личности утверждать себя не в пустяках и курьезах, а в делах *общеинтересных и значительных*. Определяющим, конечно, является то, что находится на «вершине» такой вертикали.

Итак, дух есть рефлексированное, осознающее себя совершенство. Совершенная реальность креативно-антропологична. Творчество производно от совершенства. Вдохновение движет творчеством. Но *вдохновение* есть *благоговение и восторг от совершенного*. Творчество есть духовное парение человека в эфире объективно лучших, совершенных содержаний. Совершенное содержание есть основа духа и религии, культуры и воспитания; источник всех положительных качеств и ценностей человека; оно сообщает единство ценностному сознанию, является основой аксиологического синтеза (наряду с логическим

синтезом), предохраняет личность от отрицательной социальности (антикультуры), служит иммунитетом души, основой душевного здоровья и духовной безопасности.

*Совершенное приемлемо как для образованного светского сознания, так и для сознания, религиозно ориентированного; оно достаточно определено, чтобы сообщить сознанию положительный ценностный*

вектор, и достаточно неопределенно, чтобы предохранить сознание от догматизма и формализма и дать личности простор для свободного творческого поиска в мире ценностей. Восстановление в философии методологической роли категории совершенства и проектирование на основе этой категории ценностного содержания образования, включая воспитание, является, на наш взгляд, перспективной стратегией.

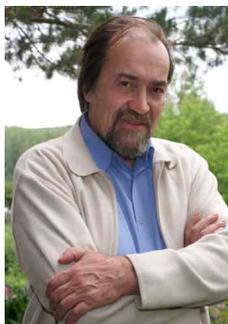
### Список литературы

1. Батицев Г. С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. М. : Наука, 1969. — 431 с.
2. Батицев Г. С. Введение в диалектику творчества. — СПб. : Изд-во РХГИ, 1997. — 464 с.
3. Ильенков Э. В. Философия и культура. — М. : Политиздат, 1991. — 464 с.
4. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта: в 2 т. — М. : Русская книга, 1993. Т.1. — 608 с.
5. Ильин И. А. Основы христианской культуры // И. А. Ильин. Собр. соч.: в 10 т. — М. : Русская книга, 1993. Т.1. — С. 285—330.
6. Лившиц Р. Л. Духовность и бездуховность личности. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. — 152 с.
7. Маркс К. Экономические рукописи 1861—1863 годов // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.47. — 657 с
8. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд. Т.42. С. 41—174.
9. Пивоваров Д. В. Философия религии: Учеб. пособие. — М. : Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. — 640 с.
10. Слово святейшего Патриарха Алексия II на Рождественских чтениях в январе 1999 года // Православная газета. Официальное издание Екатеринбургской Епархии Русской Православной Церкви. — 1999. — № 3.
11. Солоневич И. Народная монархия. — М. : Феникс, 1991. — 512 с.

## ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В. Ю. Софронов

### ПОДГОТОВКА МИССИОНЕРОВ В ТОБОЛЬСКОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ В XVIII–XIX ВВ.



УДК 266  
ББК 86.372.24

Автором рассматривается мало изученный вопрос в отечественной историографии по подготовке миссионерских кадров в Сибири в XVIII в. на базе Тобольской духовной семинарии. В ходе исследования представлены все основные этапы развития этого процесса и трудности, с которыми сталкивалось местное епархиальное руководство в этом вопросе.

Ключевые слова: Православие, РПЦ, Западная Сибирь, Тобольск, Тобольская духовная семинария, Варлаам (Петров), Павел (Коноускевич), миссионерство.

V. Yu. Sofronov

### MISSIONARY TRAINING IN TOBOLSK THEOLOGICAL SCHOOL IN XVIII - XIX CENTURIES.

The author examines the little studied the issue in historiography on the missionary training in Siberia in XVIII century on the basis of the Tobolsk Theological Seminary. The study presents all the major phases in the development of this process and the difficulties faced by the local diocesan leadership on this issue.

Key words: RUSSIAN ORTHODOX CHURCH, Orthodox, Western Siberia, Tobolsk, Tobolsk Theological Seminary, Varlaam (Petrov), Paul (Konúskevič), missionary.

Политика Петра I строилась не только на сближении с европейскими странами, великий реформатор мечтал об установлении тесных дипломатических отношений с Китаем, а также о включении в состав Российской Империи всех азиатских государств, что подразумевало изучение культуры, языка и религии восточных соседей. Им был составлен грандиозный проект по изучению восточных наук и языков. В 1716 г. по распоряжению Петра был издан первый полный перевод Корана Дю Риэ (1647): «Алкоран о Магомете или Закон турецкий...» на русском языке, выполненный Петром Постниковым на основе перевода с французского [15. С. 43]. В 1722 г. в русском переводе Н. Ильинского была выпущена «Книга система, или Состояние мухаммеданская религия...», что способствовало знанию и изучению русским просвещенным обществом ислама [14. С. 33—45]. В то же время именно при Петре I сформировалась позиция по отношению к Востоку как к культуре, у которой «нечему учиться ... незачем подражать». В дальнейшем на этой базе сформировалась идея «молодой России» со своим особым путем [16. С. 33]. Этой же точки зрения придерживался позднее А. С. Пушкин, по мнению которого «Россия проживет одним православием...» [18. С. 465].

При открытии Тобольской духовной семинарии наряду с другими перед ней ставилась задача по подготовке православных миссионеров, знающих языки местных народов и, в частности, сибирских татар. В ней предполагалось, с одной сторо-

ны, готовить проповедников «слова Божия», а с другой — набирать детей из числа местных народностей для обучения, а впоследствии ведения миссионерской деятельности в местах их коренного проживания. Надо полагать, что первые опыты по изучению татарского языка тобольскими учениками архиерейской школы проводились еще в годы правления епархией Филофеем (Лещинским). Во время своего вторичного управления Тобольской епархией митрополит Филофей в 1718 г. в послании к архимандриту Верхотурского Никольского монастыря Сильвестру предписывает набирать в школу детей из числа новокрещенных «инородцев»: *«А буде возможно и в Тобольск отсылать в дом архиерейский ко учению, где многие новокрещенных робята учатся в грамоте»* [19. С. 210].

Но реальных положительных результатов подобные эксперименты не принесли по многим причинам. И главная из них — отсутствие учителей, свободно владеющих языками коренного населения края. Не существовало и каких-либо учебных пособий, пригодных для обучения как русских, так и детей аборигенного населения. Поэтому процесс подготовки проповедников среди иноязычного и в том числе татарского населения Сибири затянулся на несколько десятилетий.

Нами обнаружены документы, на основе которых появилась возможность указать на первое документальное упоминание о введении в семинарии занятий по обучению семинаристов татарскому языку. Из них следует, что еще в 1758 г. сибирский

митрополит Павел (Конюсевич), не найдя среди русскоязычного духовенства желающих заняться изучением татарского языка, привлек для этой цели крещеного татарина Стефана Алексеевича Корнильева, который ранее *«состоял в магометанском законе и был муллою»*. По распоряжению митрополита он должен был обучать *«при Тобольской семинарии священно-церковно-служительских детей татарскому языку и граммате»*, *«чему он и обучал человек 10 с полгода»* [5]. Прекращение занятий сам Корнилев объясняет в своем письме тем, что у епархии не нашлось средств на оплату его трудов и через какое-то время он покинул Тобольск. Так что регулярное изучения татарского языка семинаристами при митрополите Павле так и не было налажено.

Возглавивший в 1768 г Сибирскую кафедру епископ Варлаам вновь обратился к услугам Корнильева и в своем письме от 23 февраля 1773 г. просит губернатора Д. И. Чичерина оказать содействие по присылке Стефана Корнильева в Тобольск для обучения детей в семинарии, а также освободить того от уплаты ясака. Надо сказать, что именно переход из «ясашного» в духовное сословие еще долгое время служил главным препятствием по поставке иноязычных кадров для службы в качестве преподавателей семинарии. И дальнейший ход событий показал, что епархиальные власти, не найдя возможностей обойти чисто административное препятствие, пошли по пути подготовки русскоязычного духовенства в овладении ими татарского

языка. По распоряжению губернатора Корнилев в Тобольск прибыл и какое-то время вел занятия в семинарии в качестве преподавателя татарского языка, но более подробных сведений на этот счет мы не имеем. Скорее всего, он вновь столкнулся все с тем же препятствием, когда «ясашного» человека не могли принять в штат семинарских преподавателей.

Трудно ответить, в каком именно году Варлааму (Петрову) удалось открыть класс татарского языка, в который принимались *«способные к познанию»* семинаристы параллельно с основным курсом обучения, и обучение велось в определенной системе наряду с другими предметами. По крайней мере, на сегодняшний день установить точную дату открытия класса по обучению татарскому языку вряд ли представляется возможным. Вероятно, как и в других подобных случаях предпринимались неоднократные попытки по налаживанию его функционирования, что можно отнести ко второй половине 70-х годов XVIII столетия. Так, в отчете в Св. Синод от 26 февраля 1779 г. епископ Варлаам указывает, что в Тобольской семинарии обучаются *«священно и церковно-служительские дети татарскому языку, арифметике и геометрии»* [13].

Если известно, что первым, кто занялся обучением тобольских семинаристов татарскому языку, был Степан Корнилев, то следующим учителем татарского языка мы можем назвать, исходя из послужного списка семинарского учителя Иосифа Гиганова, где значится, что с 3 июня 1786 г. он состоял учителем татарского языка.

Там же сообщается, что он «обучался в Тобольской духовной семинарии, а в недалеком от Тобольска расстоянии находящимся юртах обучался татарскому и персидскому диалектам» [6].

Итак, между концом 60-х и 80-х годов XVIII столетия епископом Варлаамом неоднократно предпринимались попытки наладить обучение татарскому языку в семинарии, но достоверно судить о результатах мы не можем из-за отсутствия документов по этому вопросу. В любом случае, Иосиф Иванович Гиганов стал первым учителем, при ком изучение языка велось в определенной системе и довольно продолжительный срок.

Наряду с подготовкой из числа русскоязычных семинаристов, будущих проповедников со знанием татарского языка владыка стремился добиться поступления в семинарию и детей аборигенного населения, которые с детства разговаривали на том же татарском языке. В связи с этим 20 мая 1788 г. епископ Варлаам обратился в Св. Синод с вопросом о крайней необходимости направлять в иноверческие селения проповедников из числа новообращенных учеников семинарии, «знающих здешние иноверческие языки» и просил разъяснить, как ему поступить, если будущих проповедников «без указа Правительственного Сената уволить в ведомство духовной команды не могут и из подушного оклада исключить».

За этим, казалось бы, безобидном вопросом крылась весьма важная проблема, из-за которой не только «инородец», но и крестьянин, прина-

длежавший к «податному» сословию, не мог без решения высшего гражданского органа, — Сената, — перейти в сословие духовное. Св. Синод не знал, что ответить сибирскому епископу на протяжении трех лет и лишь 22 ноября 1791 г. направил ему инструкцию 1769 г. о пользе и необходимости подготовки проповедников из числа аборигенов. А в конце синодского послания следовала приписка с рекомендацией: «Учинить о сем сношение с правящим ныне должность Генерал-губернатора Тобольского и Пермского, которому объявлено вышепрписанные обстоятельства ... исключить из подушного оклада» [2].

Но задолго до вышеприведенной рекомендации из Синода епископ Варлаам уже обращался к наместнику Алексею Андреевичу Волкову 6 июля 1789 г. с «преморией», в которой указывал, что еще 20 февраля 1764 г. «по именному повелению определено быть в Тобольской епархии для обращения иноверных в христианскую веру и для утверждения в оной... двум проповедникам» [7]. Но поскольку достойных кандидатов на эти должности не нашлось, то решено было «обращенных принимать в семинарию учеников с тем, дабы оне своего языка не забыли ... обучать», а затем «посвящать к церквям и посылать для проповедей». Судя по всему, ясного ответа от А. А. Волкова епископ не получил и поэтому 10 декабря 1791 г. (после рекомендации из Св. Синода) он вновь обратился к наместнику с просьбой: «Даче свободы к обучению в русской

*школе и семинарии, новокрещенским детям учинить куда следует предписание». На этот раз ответ от наместника поступил уже 22 декабря 1791 г. В нем А. А. Волков писал, что он еще в прошлый раз уведомил наместническое правление и теперь подтвердил вторично, чтобы дети новокрещенных после поступления в семинарию или училища освобождались от уплаты ясака.*

Казалось бы, вопрос на местном уровне был решен, но на этом дело не закончилось. Возник небольшой нюанс, о котором не подозревали ни верховные духовные власти, ни местные гражданские. Вся пикантность ситуации состояла в том, что владыка не мог личным указом обязать «инородческих» родителей, пусть даже и принявших крещение, выслать своих детей на учебу в семинарию. Юрисдикция владыки в этом вопросе распространялась лишь на священнических детей, но «ясачные инородцы» находились в ведении гражданских властей, которых вопрос о наборе учеников в семинарию абсолютно не волновал. Владыке ничего не оставалось, как обратиться вновь с просьбой в наместническое правление, где он просил собрать детей инородцев *«на первый случай поблизости из Тобольской округи хотя три человека».*

Удивительно, но гражданские власти вняли его просьбе и уже через месяц 22 января 1792 г. в близлежащие селения из Тобольска был направлен семинарский учитель татарского языка Иосиф Гиганов, а вместе с ним дворянский заседатель Семен Беседный.

Поездка их, как сейчас принято говорить, с целью «профорIENTATION» продолжалась около двух месяцев. В своем рапорте от 14 апреля 1792 г. И. Гиганов изложил подробности своего вояжа по инородческим «юртам». Им удалось побывать в следующих селениях: Березовских, Алымских, Уватских, Туртасских (в оригинале — Тюртасских), Лебаутских, Буренских, летних Буренских, Кошелевских. Там они *«по силе Указа всемерно старались соглашать отцов и матерей, чтоб они детей своих отдавали для обучения, представляя им выгоды, пользу в учении и милость Монаршию».* Однако оказалось, что инородцы совсем не готовы были к подобным милостям и *«по грубости и крайнему их невежеству склонить их к тому не могли».* Гиганову все же удалось уговорить одного из недавно принявших православие «остяков», чтобы он отдал своего сына в учение, но *«местный старшина, будучи пьян, непристойно ругался...».* Старшина, фамилия которого не указывается, еще пожалеет о том, что вмешался и вступил в спор с Гигановым, чем не выполнил указ Св. Синода. Его по жалобе епископа в наместническое правление вызовут в гражданский суд в Тобольск и *«учинят накрепчайшее подтверждение, дабы он впредь от таковых дерзостных поступок удерживался».* Получив отказ от родителей, Гиганов хотел забрать сирот, *«способных к учению»*, которые, по его мнению, находились без *«всякого призрения»* [8]. Но и тут они встретили сопротивление со стороны местных старшин.

Отчет о неудачной поездке Тобольская консистория направила в наместническое правление, которое запросило о причинах неудачи старшин вышеуказанных юрт, на что те ответили: *«Для обучения в семинарии из новокрещенных детей никого не оказалось. А поговаривают, что ежели повелено Указом брать противу их желания, то они в том препятствия не чинят, а добровольно отдать никак не согласны...»*. Епископ Варлаам, ознакомившись с ответом, признал, что часть татар столь упорна, *«что со времен Пресвященного Сильвестра Митрополита с 1740 г. по нынешнее время через 40 лет не было и нет желающих из новокрещенных, чтоб они российской грамоте в семинарию детей своих отдавали обучать»* [8].

Высказывание епископа Варлаама в адрес упорствующих родителей позволяет предположить, что еще при митрополите Сильвестре в 1740 г. предпринимались попытки обучения детей сибирских татар русской грамоте. Это кажется вполне допустимым, если вспомнить, что именно митрополит Сильвестр проводил наиболее ярко выраженную политику христианизации сибирских татар, благодаря чему и оказался отстранен от сибирской кафедры.

Кроме того, владыка выразил неудовольствие по поводу неудачной поездки Гиганова, на что тот подал сведения обо всех селениях, где он побывал, *«приложив роспись новокрещенных Уватского прихода»*, и там же оставил свое интересное наблюдение о том,

что *«татары говорят на остяцком и понимают по-русски, так же и остяки тех селений»* [8].

Таким образом, широкомасштабная политика руководства Сибирской епархии по привлечению детей из числа «новокрещенных» аборигенного населения для обучения в духовной семинарии оказалась неудачной в первую очередь благодаря отсутствию законодательной базы, когда власть гражданская и духовная (епархиальная) каждая жила по законам своего ведомства. Любопытна и реакция родителей на факт набора их детей для обучения: они бы не возражали, если бы им был предъявлен императорский указ, но на добровольных началах отказывались от обучения. Даже они понимали, что власть духовная может лишь попросить их об этом, но отнюдь не приказать. К тому же не нужно забывать, что эпоха правления Екатерины II характерна некоторой либерализацией и смягчением отношения центральной власти к вопросам вероисповедания, и потому все усилия епископа Варлаама по обучению детей аборигенов в семинарии были тщетны.

Следует отметить и тот факт, что даже когда система обучения татарскому языку в Тобольской духовной семинарии оказалась относительно налаженной, то и в этот, казалось бы, благополучный период существования «татарского класса» не все проходило гладко. Так, к самому И. Гиганову со стороны семинарского правления в конце 90-х годов XVIII столетия были большие нарекания, которые заключались в том, что *«учитель*

*Гиганов ... почти никогда не ходит в свой класс, между тем получил он не только жалование свое сполна за весь прошедший год и за первую сего года половину, но при том и знатное от семинарии награждение» [12].*

Сделаем смелое предположение, что долгая поездка по вербовке детей из «инородческих» селений оказалась не только безуспешной по цели своей, но именно тогда, возможно, Гиганов мог простудиться настолько сильно, что все последующие годы вплоть до смерти, наступившей в 1800 г. в возрасте 35 лет, один из первых сибирских тюркологов достаточно серьезно болел. Это подтверждает и его диагноз — чахотка. Но даже во время болезни он в августе 1800 г., (за месяц до смерти) просил, чтоб «ученики, обучающиеся татарскому языку, являлись для обучения к нему на квартиру, каждый день в 4 часа пополудни». Семинарское правление пошло ему навстречу, постановив: «Избрав способных учеников, назначив к обучению татарскому языку, ... рекомендуя ему (Гиганову) упражнять их в положенные по семинарскому плану часы способом таким, какой он находить наилучшим и между тем требуя от него о успехах тех учеников ежемесячные ведомости».

После смерти И. Гиганова на его место был назначен учитель класса фары Яков Андреев, который считался знатоком татарского языка, поскольку имелся отзыв Гиганова о нем: «Похвальных успехов и заготов-

*ляется в учительскую должность татарского языка» и «довольно упражнявшегося в познании татарского языка». Преосвященный утвердил его кандидатуру, и правление постановило: «Объявить учителю Якову Петровичу (Андрееву), велеть ему к прежде обучавшимся татарскому языку ученикам избрать еще из учеников грамматики, синтаксима и поэзии до 20 человек». Обучение ему предлагалось вести «по методу предместника своего покойного священника Гиганова».*

Но в процессе учебы выяснилось, что Андреев «может быть хорошо знавший татарский язык, оказался человеком слабохарактерным, не умевшим совладать с дисциплиной класса». Как писалось в одной из докладных на имя епископа: он «по своему смирению и униженности, не может никак управиться сам собою без помощи других, своими татарами». Ученики, пользуясь слабостью учителя, «производили на его уроках беспорядки». Не справлялся он и с учениками низшего класса «фары», к тому же класс насчитывал 52 человека, совладать с которыми ему было явно не по силам. 6 января 1802 г. Яков Андреев, принявший монашество с именем Измаила, посвящается в иеродиакона, оставаясь учителем татарского языка, а также преподавателем математики. В дальнейшем преподавание татарского языка неизменно поручалось именно ему, но результаты познаний семинаристов по этому предмету были довольно слабые.

Как бы то ни было, но владыке Варлааму удалось постепенно шаг за шагом наладить и сделать стабильным процесс обучения в семинарии. Учительские должности по всем предметам заняли выпускники сибирской школы, и отпала необходимость в привлечении ученых монахов из Киева, как это практиковалось почти тридцать лет. Приведем списки семинарского преподавательского состава за середину 90-х годов XVIII столетия, где не встретим ни одной «малороссийской» фамилии.

В начале XIX в. центральные духовные власти предприняли ряд шагов по распространению своего влияния на нехристианское население империи, в том числе и на коренные народности Западной Сибири. Об этом свидетельствует указ Св. Синода от 16 июня 1800 г. об «утверждении в христианской вере крестившихся иноверцев», которым предписывалось в инородческие селения назначать священников, знающих языки местных народностей [17. С. 43]. Другой синодский указ от 22 января 1803 г. требовал «брать в священники» или принимать для учебы в духовные семинарии лиц, знающих татарский язык, и перевести на него основные молитвы, символы веры и главные положения службы. Переводы требовалось прислать на рассмотрение в Св. Синод. Тобольское семинарское правление предоставило в распоряжение консистории для отправки в Св. Синод переведенные на татарский язык катехизис и основные молитвы, выполненный учителем татарского языка и арифметики иеродиаконом

Исмаилом [11]. А уже 25 февраля 1803 г. правление семинарии постановило: «Препроводить в консисторию представленный учителем татарского языка иеродиаконом Исмаилом катехизис с некоторыми молитвами, переведенными на татарский язык» [11].

Судя по тому, что перевод катехизиса был подан в тобольскую консисторию в довольно короткий срок (месяц) после получения предписания из Св. Синода, надо думать, что иеродиакон Исмаил подготовил его заранее, что не могло происходить без веденья ректора и семинарского правления. Об этом говорит прошение Исмаила, которое он подал архиепископу Антонию, сменившему Варлаама (Петрова). В нем иеродиакон Исмаил сообщал, что он принял монашеский постриг исключительно ради того, чтоб иметь возможность, находясь на содержании в Знаменском монастыре, заниматься переводами наставлений и некоторых христианских догматов с русского языка на татарский «для приводимых в христианскую веру татар». Одновременно он преподавал татарский язык ученикам татарского класса [9]. Но поскольку, кроме того, ему вменили в обязанности вести занятия по арифметике и служить в церкви, что, пишет он «для него тяжело», поскольку из-за этого он не успевает на обеденную трапезу. В связи с этим Исмаил просил освободить его от церковного служения и предоставить ему доходное место с содержанием. На его прошение архиепископ наложил резолюцию: «Иеродиакону слу-

*жить в праздничные дни вместо недельной очереди, порцию брать в келью, кружечной доход заслуживать в свободные от классов часы; на каковой конец архимандрит и должен сделать назначение дней для соблюдения порядка в службах и молебствиях» [10].*

Нашли ли применение катехизис и молитвы, переведенные на татарский язык учителем Исмаилом, осталось неизвестным, скорее всего, затерялись где-то в архивах Св. Синода. Во всяком случае, в делах Тобольской консистории упоминаний о них нами не обнаружено.

В 1818 г. класс татарского языка при Тобольской семинарии в связи с проведением реформы в духовных учебных заведениях России был закрыт. Открытие его затянулось на несколько лет. Возможно, не проявили инициативы сибирские епископы, от воли которых во многом зависело создание его. Не способствовал тому и либеральный курс императора Александра I, который во многом продолжил конфессиональную политику своей венценосной бабки, ориентированную главным образом на европейскую. Но первым, кто стал ратовать за «татарский класс» при Тобольской семинарии, совершенно неожиданно стал сибирский генерал-губернатор П. М. Капцевич. Хотелось бы отметить, что боевой генерал, участник войны 1812 года, уделял огромное внимание просвещению края и именно он впервые поставил вопрос об открытии в Тобольске университета.

В марте 1824 г. П. М. Капцевич встретился в Петербурге с министром

духовных дел и обратил его внимание на необходимость обучения воспитанников Тобольской духовной семинарии татарскому языку. Он рассказал министру, что не так давно присутствовал на публичных экзаменах в Тобольской семинарии и отметил, что семинаристы достаточно хорошо владеют латинским, греческим, еврейским, французским и немецким языками, но совершенно не знают татарского. Меж тем, как в Сибири обучение этому языку, по его мнению, довольно актуально. Министр духовных дел согласился с Капцевичем и обещал учредить при Тобольской семинарии специальный класс татарского языка.

Но генерал-губернатор, на деле хорошо зная о «забычивости» министров в подобных вопросах, вернувшись в Тобольск, направил письмо в министерство народного просвещения, в котором указывал, что в связи с открытием новых округов в Омской области и устройством Киргизской степи возникла необходимость направления миссионеров в районы кочевий «киргизов» (казахов). При этом он подчеркивал важность знания для семинаристов татарского языка и высказал предложение: если трудно открыть такой класс в Тобольске, то направить 30 студентов в Казань для обучения их в местной гимназии у адъюнкт-профессора Хальфина, а затем в университете у профессора Эрдмана. Кроме этого, он предлагал обучать и нескольких воспитанников Тобольской семинарии монгольскому языку для последующего «размещения их в Западной Сибири по лежащим на юге приходам и в осо-

бенности в Бухтарминской крепости» [3].

Благодаря настойчивости генерал-губернатора уже 19 июля 1824 г. из правления Московской духовной академии в правление Тобольской семинарии было послано представление, в котором предлагалось учредить класс татарского языка при семинарии. В том же 1824 г. Комиссия духовных училищ сочла нужным открыть через два года при Тобольской семинарии класс татарского языка. Но поскольку на тот момент в Сибири не могли подыскать преподавателей для этого класса, Тобольскому семинарскому правлению надлежало направить в Казанскую семинарию четырех своих учеников из философского отделения, чтобы они, продолжая обучение в семинарии, одновременно посещали бы и Казанскую гимназию «для слушанья начальных уроков татарского языка», а затем бы совершенствовались свои знания в университете у профессора Эрдмана, после чего они должны были вернуться в Тобольск в качестве преподавателей татарского языка в семинарии.

3 сентября 1824 г. семинарское правление назначило для отправки в Казань студентов: Алексея Бирюкова, Ипполита Набережнина, Тимофея Тюшева и Василия Никулина (все они были детьми священников из различных сибирских приходов). Снабженные одеждой, бельем и прогонными деньгами четверо семинаристов выехали из Тобольска. Преосвященный Амвросий отправил в совет Казанского университета письмо, в котором просил выдать по окончании курса семинаристам «над-

лежащий аттестат в знании ими этого языка».

В 1826 г. все четверо воспитанников вернулись из Казани в Тобольск с соответствующими аттестатами, и в сентябре 1826 г. в Тобольской семинарии был вновь открыт класс татарского языка, учителем которого стал Алексей Бирюков. Но его учредителям пришлось столкнуться с рядом трудностей. Во-первых, не было ни учебников по новому предмету, ни книг для перевода; во-вторых, семинарское начальство не могло решить, в каких классах вводить преподавание татарского языка и вместо каких предметов; в-третьих, делать ли этот предмет обязательным для всех семинаристов или вести преподавание на добровольной основе. В конце концов, семинарское правление постановило: «Преподавать татарский язык, начиная с низшего отделения уездного училища и в те часы, в какие преподаются прочие предметы по усмотрению учителя Бирюкова». Оплата за Бирюкову была положена 300 руб. в год. Преподавание татарского языка велось до 1875 г. [3].

Кроме этого, на наш взгляд, следует добавить, что в начале XIX в. преподаватель Тобольской духовной семинарии Иосиф Иванович Гиганов выпустил в Петербурге крайне необходимые для миссионеров книги по изучению татарского языка: «Грамматика татарского языка» (1801); «Букварь татарского и арабского письма» (1802); «Словарь Российско-татарский» (1804). Под руководством И. И. Гиганова сибирский бухарец Ният Бака Атнометев написал и подготовил к печати свой

вариант той же тематики: «Букварь татарского и арабского письма» (1802, СПб). Все это не могло не способствовать успешной подготовке из среды семинаристов будущих миссионеров среди мусульман [1. С. 131–135]. Потому предписание о переводе молитв на татарский язык не застало врасплох руководство тобольской епархии, поскольку уже достаточно длительный период в этом направлении велась работа на базе Тобольской духовной семинарии.

Таким образом, Тобольская духовная семинария в рассматриваемый период сумела развернуть работу по

подготовке православных миссионеров-проповедников среди мусульманского населения Сибири. При этом ученики и преподаватели семинарии изучали татарский язык, знакомились с культурой аборигенного населения края, выпускали словари и учебники по изучению арабского и татарского языков, осуществив тем самым весомый вклад в российскую арабистику и исламоведение. Все это служило сближению разноязычных народов Российского государства и установлению толерантности между ними.

#### Список литературы

1. Валеев Ф. Т., Исхакова С. М. Ният Бака (Баки) Атнаметев — педагог, ученый, общественный деятель // Тюркские народы. Материалы V-го Сибирского симпозиума «Культурное наследие народов Западной Сибири». — Тобольск, 2002. — С. 131–135.
2. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 4. Д. 922. Лл. 8-8(об).
3. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 25. Д. 77. Л. 12.
4. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 25. Д. 77. Л. 9.
5. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 3. Д. 31. Л. 1.
6. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 4. Д. 2631. Л. 12.
7. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 4. Д. 922. Л. 2.
8. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 4. Д. 922. Л. 20 (об).
9. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 5. Д. 1293. Л. 1.
10. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 5. Д. 1293. Л. 3.
11. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 5. Д. 1421. Л. 2.
12. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 156. Оп. 5. Д. 163. Л. 2.
13. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 530. Оп. 1. Д. 1. Л. 3.
14. Кононов А. Н. История изучения тюркских языков в России. — Л.: Наука, Ленинградское отд-ние, 1982. — 359 с.
15. Крачковская И. Ю. Очерки по истории русской арабистики. — М.-Л.: Изд-во АН, 1950. — 237 с.
16. Лотман Ю. М., Успенский Б. А. Роль дуальных моделей в динамике русской культуры (до конца XVII в.) // Ученые записки Тартуского государственного университета. Вып. 414. // Труды по русской и славянской филологии. XVIII. Литературоведение. — Тарту, 1977. — С. 33.
17. Полное собрание законов Российской империи. Т. XXVI. № 19455.
18. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений в 10 томах. Изд. 4-е. — Л.: Наука, Т. X. 1979. — 465 с.
19. Судницын А. Тобольская архиерейская славяно-русская школа // Тобольские Епархиальные Ведомости. — 1894. — № 13. — С. 210.



**А. И. Шилов,  
Н. В. Шилова**

## **ЩЕГОЛЕВЫ - ДИНАСТИЯ МЕЦЕНАТОВ- БЛАГОТВОРИТЕЛЕЙ**

УДК 364.29  
ББК 63.2(2Рос)

**Аннотация:** В данной статье анализируется благотворительная деятельность известных на всю Сибирь купцов-меценатов Щеголевых, которые внесли заметный вклад в развитие образования и воспитания подрастающего поколения в дореволюционной России.

**Ключевые слова:** меценат, благотворитель, ремесленное училище, гимназия, пожертвование, купец, благотворительное общество, попечительский совет, воспитание, благое дело.

**A. I. Shilov, N. V. Shilova**

## **SCHEGOLEVS - DYNASTY PATRONS PHILANTROPIST**

**This paper analyzes the charity known to the whole of Siberia merchants - Schegoleva patrons who have made a significant contribution to the development of education and upbringing of the younger generation in pre-revolutionary Russia.**

**Keywords:** Maecenas, benefactor, vocational school, gymnasium, donation, merchant, charity, board of Trustees, education, good cause

В дореволюционной России было немало выдающихся меценатов-благотворителей, чье подвижничество, бескорыстие и милосердие вызывают неподдельный интерес и сегодня, служат замечательным вдохновляющим примером в этом благородном деле.

Не обделена была и Сибирь ме-

ценатами-благотворителями. Сколько добрых дел было совершено ими за Уралом! Школы и музеи, организация экспедиций и издание научных трудов, театры и храмы, больницы и приюты... Это было особое движение — движение нравственное, духовное. Помощь нищему, больному, убогому,

несчастному, помощь культуре, науке, искусству — это движение души, потребность христианина.

В области культуры объектами внимания сибирских меценатов-благотворителей были учебные заведения и учащиеся, библиотеки, театры, музеи, научные экспедиции, издание научных трудов, помощь ученым. В области духовности — это церковные храмы, монастыри, духовные учебные заведения и издания. В области охраны здоровья и милосердия — больницы, богадельни, приюты и другие благотворительные общества и учреждения.

В сибирских городах возникали благотворительные общества и учреждения. В Енисейской губернии в 1913 г. их было уже 27, а в 1915 г. — 34 [5. Оп. 1. Д. 116. Л. 21].

Ярчайшим проявлением использования капиталов на благо общества была благотворительность. В деятельности участвовали далеко не все купцы-предприниматели Енисейской губернии. Наиболее масштабно проявили себя Кузнецовы, Гадаловы, Даниловы, Кытмановы, Щеголевы и некоторые другие. Благотворительная деятельность этих купцов имела крайне широкую направленность: попечение о народном образовании, культурно-духовной сфере, науке, здравоохранении, призрении детей и взрослых. Действительно, занимались благотворительностью в особо широких размерах купцы Енисейской губернии, имевшие прочное экономическое положение. Это говорит о том, что благотворительность стала возможна после завершения процесса первоначального накопления капитала. Купцы-предприниматели в своих завещаниях предусматривали

крупные средства на благотворительные цели.

Так, по завещанию потомственной почетной гражданки Татьяны Ивановны Щеголевой от 30 октября 1878 г., крупные суммы предназначались на благотворительные дела, в том числе в пользу церкви и церковнослужителей — 50 тысяч рублей серебром, на учебные заведения — 10 тысяч рублей серебром, городской управе для вспомоществования бедным жителям — 33 тысячи рублей серебром, на больных и раненых воинов и в пользу детских приютов — 30 тысяч рублей серебром, на устройство Сиропитательного дома, воспитание и обучение бедных девочек, круглых сирот — 60 тысяч рублей. А всего супруги Щеголевы дали Красноярску 1 млн. 200 тыс. рублей [5. Оп. 1. Д. 116. Л. 24].

Самой известной купеческой династией, с точки зрения благотворительности, были Щеголевы. Глава семьи купец 1-й гильдии Исидор Григорьевич памятен красноярцам тем, что помогал бедствующим и потерпевшим, вкладывал деньги в благотворительность. В 1859 г., например, Исидор Григорьевич вместе с купцами П. И. Кузнецовым и Н. П. Токаревым «сбросились и пожертвовали 5.300 руб. серебром приамурским переселенцам».

Исидор Григорьевич Щеголев в 40–60-е гг. был самым богатым человеком в Красноярске, но свое состояние он нажил «честным путем, никого не грабя, не обворовывая, не убивая, а вернее сказать, он вымолил его у Бога». Вот такая удивительная история произошла с ним. Будучи молодым, Исидор служил приказчиком

у одного золотопромышленника на приисках. В свободное время он колесил по тайге в надежде отыскать золото. Всякий раз, отправляясь на поиски, он, глубоко верующий человек, усердно молился. И вот однажды, как обычно, помолвившись, отправился в путь. Долгое время ходил молодой приказчик по лесу и, наконец, устав, решил устроить привал. Поставив палатку, перекусил и лег отдохнуть. И, кажется, еще не успел сомкнуть глаз, как перед ним явился старец — седой, небольшого роста, в сиянии и говорит: «Встанешь и копай здесь» — и показал на то место, где лежал Исидор. Встав, он подивился видению и стал копать на указанном месте. Результаты превзошли все ожидания: на глубине 50—60 см открылась богатейшая жила. Упав на колени, будущий купец горячо благодарил Бога за Его благодеяние и тут же дал обет, что если разбогатеет, то будет строить храмы, помогать бедным и убогим. Забегая вперед, надо сказать, что слово свое Цеголов сдержал. Его рука была щедрой [2. С. 67; 5. С. 83].

В сентябре 1861 г. пожертвовал огромную по тем временам сумму — 560 тыс. рублей серебром — на восстановление красноярского Кафедрального Богородице-рождественского собора, который в 1861 г. был заново восстановлен во всей своей красе стараниями благотворителя. За столь щедрый подарок Русской православной церкви он получил орден святой Анны 2-ой степени. В 1861 г. Красноярский Кафедральный собор начал принимать прихожан. В честь этого события с южной стороны собора «по уговору» был сооружен придел «во имя великомучеников Исидора и Татьяны»,

— домовая церковь, — своего рода семейная усыпальница, где впоследствии и похоронили супругов. Однако в 1936 г. Величественный собор, как и другое творение К. Тона, — храм Христа спасителя в Москве, — был варварски уничтожен, а на месте собора был построен крайком ВКП (б).

В 1863 г. на средства Сидора Григорьевича был построен Петропавловский храм в Красноярском тюремном замке. С. Г. Цеголов, много делавший для храмов, произвел отделку и украшение Покровской церкви в Красноярске, прихожанином которой он был.

27 августа 1869 г. по Енисейску прошел пожар, нанесший большой ущерб. Город оказался в тисках надвигающегося голода. Одним из первых Исидор Григорьевич пожертвовал погорельцам 3 тыс. пудов муки.

Через несколько лет Цеголов умер, оставив по завещанию жене и четырем наследникам «в полное и безотчетное владение» без малого полмиллиона рублей серебром, а Красноярску на благотворительные цели 100 тыс. рублей серебром [2. С. 71; 3. С. 88; 5. Оп. 1. Д. 116. Л. 35].

После смерти Исидора Григорьевича его жена Татьяна Ивановна продолжала дело своего мужа. Сначала она пожертвовала 50 тыс. рублей серебром на красноярский Кафедральный Богородице-рождественский собор и церкви города. В мае 1867 г. она вместе с сыновьями предоставила на учреждение и содержание женской гимназии 600 руб. серебром, 75 тыс. рублей — на устройство богадельни «на 40 кроватей». Затем она побеспокоилась о профессиональном обучении молодежи: на свои средства

построила и оборудовала ремесленное училище, которое вплоть до революции носило ее имя и выпускало отличных мастеров. Началось все с того, что 31 декабря 1868 г. в городскую думу поступило заявление от Татьяны Ивановны следующего содержания: «Желая принести пользу детям бедных жителей г. Красноярск учреждением для них ремесленного училища, я жертвую для этого на вечные времена 80 тыс. рублей серебром. Кроме того, еще 20 тыс. рублей серебром на постройку каменного двухэтажного здания для училища с окончанием его постройки не позже 12 января 1871 г.». При этом она указала, что основной капитал (80 тыс. рублей) «иметь в обращении по усмотрению думы, а проценты с него употреблять на содержание означенного училища» [3. С. 89].

В 1869 г. она жертвует 10000 руб. на строительство семинарии в Красноярске. В 1874 г., купив дом у купца Суханова на Воскресенской улице (ныне пр. Мира, 9), она открывает там ремесленное училище для детей из бедных семей и среднего сословия. Обучающиеся находились там «на полном довольстве», т. е. все получали бесплатно, что было необходимо для жизни. Это было великое благо как для городских детей, так и для детей всей Енисейской губернии. Училище имело целью то, чтобы не было празднующейся молодежи, а чтобы каждый мог своим трудом заработать себе на хлеб, приобщиться к труду, стать мастером в своем деле и гордиться плодами своих рук, тем самым приумножать славу своего Отечества.

Продолжала Татьяна Ивановна вносить пожертвования и на кафед-

ральный собор, содержала приюты и богадельни для немощных и престарелых.

Городская дума после смерти Татьяны Ивановны в 1879 г., учитывая полезную деятельность Щеголевых для Красноярска, «решила поставить в зале думских заседаний портреты И. Г. и Т. И. Щеголевых». Эти портреты были пожертвованы сыном Щеголевых, который жил в столице [5. Оп. 1. Д. 116. Л. 36].

Купеческая вдова Татьяна Ивановна Щеголева при жизни достойно продолжила благотворительную деятельность мужа, но, если муж ее жертвовал большие деньги на церкви, она помогала бедным и сиротам; на ее средства было построено Красноярское двухклассное ремесленное училище им. Т. И. Щеголевой для бедных детей, открытое 18 июня 1874 г.

Занятия в училище начались 2 сентября 1874 г. Двухклассное ремесленное училище имело свои мастерские: столярную, слесарную, кузнечную и сапожную. В него принимались только мальчики, преимущественно круглые сироты всех сословий, от 11 до 14 лет. Обучение продолжалось 4 года. В 1897 г. в училище обучалось 44 ученика, в 1915 г. — 99.

Деятельность училища осуществлялась в рамках «Устава Красноярского ремесленного училища Т. И. Щеголевой», утвержденного 16 августа 1876 г. генерал-губернатором Восточной Сибири бароном П. А. Фредериксом. Для решения организационных и хозяйственных вопросов училища при городской управе был создан попечительский совет, который состоял из городского головы и

двух членов, выбираемых думою на четыре года, с двумя кандидатами. Кроме того, членом попечительского совета являлась Т. И. Щеголева как основательница и почетная попечительница училища. Ремесленное училище находилось в ведении Министерства народного просвещения. Общеобразовательные предметы преподавались по программе двухклассных училищ, а с 1908 г. — по программе четырехклассных. Обучали ремеслам: сапожному и башмачному, кузнечному и слесарному, токарному и резному, столярно-плотницкому и переплетному. Распределение ремесел среди учеников проводилось согласно их наклонностям, а также с учетом пожеланий родителей. В училище принимались сироты (щеголевские воспитанники), вольноприходящие, пансионеры благотворителей [2. С. 82; 4. С. 161].

Как многодетная мать, Татьяна Ивановна проявила заботу и о детях. По ее желанию и на ее деньги в Красноярске был открыт так называемый, Сиропитательный дом. Официальное открытие Сиропитательного дома Щеголевой состоялось 15 марта 1894 г. Ко дню официального открытия в нем уже было 19 воспитанниц. На воспитание и обучение принимали девочек в возрасте от 3 до 12 лет. А в 16-летнем возрасте, при получении ими той или иной профессии, их трудоустраивали. Такого рода «специалистов», например, охотно брали в богатые дома, мастерские и прочие заведения. Для помещения сирот в Сиропитательный дом требовалось подать прошение на «простой бумаге» и «приложить к нему метрическую запись о дне рождения и кре-

щения, свидетельство врача о привитой или натуральной оспе и свидетельство о бедственном положении поступающей» [5. Оп. 1. Д. 116. Л. 40].

Все дети поступали в приют-убежище неграмотными, и их приходилось обучать с самого нуля. Обучение в Сиропитательном доме было общее и специальное. Общее обучение проводили в соответствии с программой одноклассных народных училищ ведомства Министерства народного просвещения. Грамоту вела г. Кокшарова, окончившая курс в Омской восьмиклассной гимназии.

Специальное — разделялось на ряд курсов: прачечного-гладильного мастерства, швейного, кулинарного и башмачного дела. Последнее вводилось советом при наличии средств и материалов. При распределении воспитанниц по специальностям учитывались их способности и наклонности.

Стипендиатки Т. И. Щеголевой и принятые за плату находились на равных правах, а условия содержания, как гласит статья Устава, должны быть сообразны с требованиями физического воспитания детей и с состоянием воспитывающихся так, чтобы они отнюдь не развивали в них таких потребностей, удовлетворение которых превышает средства среды, из которой они вышли или в которую торопятся вступить.

Дети поступали в приют почти всегда больными, для лечения их был приглашен врач И. И. Кусков, который посещал и осматривал воспитанниц во всякое нужное время. А из лечебницы им давали бесплатные лекарства.

В Доме имелись все условия для нормального жилья и обучения: две

классные комнаты, столовая, спальня, мастерская, буфет, два гардероба, библиотека, состоящая из руководств и пособий, необходимых для учительницы, и из книг детской литературы. Квартира начальницы и ее помощницы (обычно учительницы) располагались смежными с детскими комнатами. Была даже своя больница. В лучшей из комнат висел портрет учредительницы дома Т. И. Щеголевой.

Управление Сиропитательного дома осуществлялось советом попечителей, избранных из достойных граждан города. Так, членами первого совета, избранного 7 октября 1892 г. путем тайной баллотировки, были красноярский мещанин Александр Федорович Комаров, потомственная почетная гражданка Евдокия Петровна Кузнецова, минусинская 2-й гильдии купчиха Лидия Осиповна Ярилова, потомственная почетная гражданка Александра Петровна Кузнецова и красноярский мещанин Антон Иванович Иванов. Начальницей избрали А. П. Кузнецову.

Сенатор Плеве, Товарищ (заместитель) министра внутренних дел, написал генерал-губернатору Восточной Сибири 7 октября 1892 г.: «Государь Император в 29 день минувшего сентября Высочайше соизволил на присвоение учрежденному в г. Красноярске на завещанные Потомственной Почетною Гражданкою Щеголевою средства Сиропитательному дому имени завещательницы» [5. Оп. 1. Д. 116. Л. 41].

От двух до четырех тыс. получило от нее каждое учебное заведение города, приюты для содержания и обучения бедных детей.

Пожертвовала она и городской бедноте, пострадавшей от пожаров, а затем распорядилась ежегодно, в праздничные дни Рождества Христова и святой пасхи, беднякам выдавать денежные подарки, и их выдавали (1–3 руб. по ведомости). Им же в день смерти завещательницы велено было раздать две тыс. руб. и еще столько же выдать в течение года «на помилование и милостыню». Не оставила Татьяна Ивановна без внимания в городе почти никого из тех, кто нуждался в помощи.

Кроме того, Щеголева завещала еще и «на сторону». Государыне-императрице — традиционному шефу над военными госпиталями — 30 тыс. рублей для больных и раненых воинов; городской думе родного города Вязниково — 8 тыс. рублей. Для устройства богадельни и беднякам, пострадавшим от пожара; одарила бедных родственников и распорядилась в день ее смерти вязниковцам раздать 2 тыс. рублей [2. С. 87].

Таким образом, в купеческой благотворительности в подавляющем большинстве случаев сохранялась древнерусская традиция, которая всегда определяла качество этого деяния не практической целесообразностью, а мерой вложенной в нее души, где сочетались тактичность формы и разумность содержания.

24 мая 1870 г. было утверждено «Положение о женских гимназиях и прогимназиях». После выхода Положения попечительский совет училища предложил создать на базе училища гимназию. 27 октября 1870 г. генерал-губернатор Восточной Сибири разрешил переименовать женское училище второго разряда в

4-классную прогимназию. В 1876 г. в прогимназии обучалось 128 учениц, а в 1877 г. — 163. В 1876 г. почетная гражданка Т. И. Щеголева пожертвовала 3000 руб. для открытия ещё трех классов, и в 1878 г. прогимназию переименовали в гимназию.

С увеличением количества классов и учениц к зданию гимназии пристраивали дополнительные помещения, но этого было недостаточно, и появилась необходимость в строительстве нового здания. В 1879 г. Александра Федоровна, жена золотопромышленника П. И. Кузнецова, пожертвовала 12000 руб. на строительство нового здания гимназии. Татьяна Ивановна Щеголева пожертвовала 4000 руб. 7 апреля 1881 г. началось строительство по проекту архитектора С. В. Нюхалова. 18 апреля во время городского пожара старое здание гимназии сгорело, «в том числе все движимое имущество гимназии». Гимназия временно разместилась в зданиях уездного и первого народного училищ.

Строительство нового здания возобновилось в мае 1883 г., а завершилось в 1885 г.

В гимназии были учреждены две стипендии: имени Т. И. Щеголевой и имени губернатора Енисейской губернии А. Д. Лохвицкого, который пожертвовал для этого 4100 руб. [5. Оп. 1. Д. 116. Л. 33].

Занимались благотворительностью и потомки купца. В 1885 г. газета «Енисейские губернские ведомости» писала, что «потомственный почетный гражданин Иннокентий Исидорович Щеголев пожертвовал в Кафедральный собор полное архиерейское облачение вместе с митрой,

4 священнические ризы со всеми принадлежностями к ним, 5 диаконских стихарей с орарами и поручами, 2 псаломнических стихаря, два Покрова и воздух».

Все это вылилось в приличную сумму — 4600 руб., так как все облачение было из золотой парчи. Церковное начальство благодарило жертвователя и докладывало в Синод, что «отрадно видеть, что в Усердии к Дому Божьему сын подражает своему родителю, который в Красноярске устроил боголепный и дорогостоящий храм, за что при жизни пользовался особым уважением красноярских граждан, а по смерти молитвенно поминается многими... Это будет приятно и его родителю, почивающему в соборном храме!» Мало того, что простые горожане молились о супругах Щеголевых, но согласно завещанию строителей собора, ежедневно, кроме праздников и воскресных дней, по ним совершались панихиды в соборе и по их детям и родственникам, а также поминали служивших в храме и всех других жертвователей [3. С. 102].

В 1909 г. газета «Красноярец» сообщила о новом пожертвовании от Щеголевых: «Новый капитал пожертвован городу Красноярску известными благотворителями Щеголевыми. Душеприказчик потомственного почетного гражданина Александра Сидоровича Щеголева представил в городскую думу 83563 руб., завещанные покойным Сиропитательному дому имени Т. И. Щеголевой. Щеголевы — единственные капиталисты, оставившие после себя добрую память. Куда не посмотришь, везде имя Щеголевых упоминается с благо-

говением ...» [4. С. 164; 5. Оп. 1. Д. 187. Л. 53].

Таким образом, во второй половине XIX в. увеличилось количество благих дел купечества под влиянием общественно-политической эволюции страны и региона, а также государственной политики, поощрявшей купеческую благотворительность (почетными званиями, наградами и пр.), Включение купечества в общественную жизнь региона, обслуживание им материальных потребностей края приводило к осознанию гильдейцами своей значимости в жизни государства, пробуждению их политической активности.

Таким образом, благотворительная деятельность купечества Енисейской губернии в пореформенное пятидесятилетие сводилась к участию в работе органов городского самоуправления и некоторых местных государственных учреждений, имевших общественную направленность, в различных фор-

мах благотворительности. Количество гильдейских купцов, активно участвовавших в общественной деятельности, было невелико и составляло около 20 купеческих фамилий Енисейской губернии. Хотя в той или иной степени приносили пользу обществу гораздо большее число купцов (попечение о приходских училищах, небольшие денежные вспомоществования). Крупные пожертвования и глобальные общественные дела выпали на долю небольшого числа гильдейцев, имевших прочные экономические позиции (Гадаловы, Кузнецовы, Щеголевы и другие фамилии), но перешедших в более высокие социальные слои (почетных граждан, гораздо реже — дворян). Требовались большие материальные затраты, что позволить себе могло лишь экономически могущественное купечество, имевшее хорошо поставленное дело со стабильными доходами.

### Список литературы

1. Карманов П. К., Одинцова М. И. Красноярское ремесленное училище Т. И. Щеголевой // Вопросы социально-экономического развития и культуры Красноярского края в документах архивного фонда (к 175-летию образования Енисейской губернии). — Красноярск, 1977. — С. 49—53.
2. Мешалкин П. Н. Меценатство и благотворительность сибирских купцов-предпринимателей. — Красноярск, 1995.

3. Погребняк А. И. Купцы-предприниматели Енисейской губернии: Учебное пособие. — Красноярск: КГТЭИ, 2002. — 368 с.
4. Циркуляр по восточно-сибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1909 год. — Иркутск, 1910. — С. 161—164.
5. Государственный архив Иркутской области (ГАИО) Фонд 83. Главный инспектор училищ Восточной Сибири. Опись 1. Дела 116, 187.

## ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



А. Н. Тимофеева

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ «ЛИБЕРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ДЖОНА ГЕНРИ НЬЮМЕНА

УДК 37.013  
ББК 74.03(3)

В статье анализируются педагогические взгляды и деятельность выдающегося английского мыслителя, педагога, общественного деятеля Джона Генри Ньюмена, относящегося к классике зарубежной гуманистической педагогической мысли.

**Ключевые слова.** Джон Генри Ньюмен; гуманистическая педагогика; либеральное воспитание.

A.N. Timofeeva

### THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF "LIBERAL EDUCATION" IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF JOHN HENRY NEWMAN

The paper analyzes the pedagogical views and activities of the outstanding English thinker, educator, social activist John Henry Newman, relating to foreign classics humanistic pedagogical thought.

**Keywords.** John Henry Newman; humanist pedagogy, liberal education.

Отечественная педагогическая наука и система образования в современный период их развития испытывают очевидную потребность в концептуальной разработке принци-

пиально новых моделей воспитания и обучения, и, как следствие, заметна значительная активизация изучения историко-педагогического опыта, в том числе и зарубежного, в вопросах

теоретических основ гуманизации педагогического процесса.

В этой связи изучение педагогического наследия выдающегося английского мыслителя, педагога, политического, общественного и религиозного деятеля, социального реформатора Джона Генри Ньюмена (1801—1890), относящегося к классике зарубежной гуманистической педагогической мысли, не может не представлять теоретического и практического интереса в аспекте актуализации задач расширения современного историко-педагогического знания.

Гуманистическая направленность является наиболее яркой и доминирующей чертой разработанной Дж. Г. Ньюменом педагогической концепции «либерального образования», которая, вместе с тем, относится к малоизученному и фактически неизвестному для отечественной науки аспекту зарубежной истории педагогики.

Педагогические взгляды Ньюмена на онтологические основы процесса обучения отличаются предельной систематизированностью, теоретической полнотой, что позволяет сделать вывод об их концептуальной завершенности. Сам автор именовал собственную педагогическую теорию «концепцией либерального образования» (*Liberal Education*). Данная концепция охватывает весь спектр педагогической проблематики современной автору эпохи, особенно таких вопросов, как обоснование сущности, социальной роли и функции университетского образования, обоснование принципов свободного обучения и воспитания, разработка

проблем определения содержания образования в средней и высшей школе.

В целом, концепция образования Ньюмена имеет своими истоками просветительские идеалы новой индустриальной эпохи. Фактически Ньюмен обобщил весь исторический опыт развития университетов в Западной цивилизации и, прежде всего, в Англии. Однако при этом сам Ньюмен критически оценивал многие английские образовательные традиции.

Ключевая педагогическая категория в концепции «либерального образования» Ньюмена — это свобода, выступающая в теории английского философа неперенным условием развития личности, в особенной степени духовно-нравственного аспекта ее совершенствования. Всякое занятие, в том числе и образование, является свободным только при условии, если оно определяется внутренними, а не внешними целями субъекта. При этом оно обладает характером самодостаточности и полноты (*self-sufficient and complete*) [Ibid]. Всякое образование, в том числе и духовно-нравственное воспитание, становится несвободным, если оно мотивировано надсубъектными целями (такое, по мнению Ньюмена, случается во время обязательной проповеди или катехизации).

Принцип свободы, таким образом, главенствующий в концепции «либерального образования». Подлинное воспитание должно иметь исключительно «свободный» характер, иначе оно теряет свое высокое нравственное содержание. В целом, концепция специфического «либерального

образования», разработанная Дж. Ньюменом, имеет своими категориальными и идейными основами педагогическое наследие античности. Античная школа, как квинэссенция свободного сообщества ученых и учащихся, являлась идеалом образования для Ньюмена. Свободное либеральное образование (Liberal Education), ученый называл выдающимся достижением Западной Цивилизации [1. Р. 49].

Разработка основ воспитательного процесса составляет важную составляющую как педагогической концепции «либерального образования», так и всего научно-педагогического наследия Дж. Г. Ньюмена. Воспитательная деятельность, по Ньюмену, является основополагающей: «главное назначение всей системы образования... состоит в том, какими он воспитывает учащихся» [Ibid].

Саму категорию нравственности Ньюмен, как выдающийся католический мыслитель своей эпохи, понимал исключительно с христианских религиозных позиций. При этом педагогические взгляды английского философа на предмет воспитательной деятельности отличались глубоким христианским гуманизмом по своей сущности. Христианская нравственность не противоречит ни общечеловеческим ценностям, ни общенаучным представлениям об этических принципах и смыслах человеческого существования и, более того, является их высшим воплощением: «...набожное есть то, что выступает мышлением о Нем, а церемониал экспериментирования или

мышления проходит так, что набожность эта есть не более, чем поэзия мысли или украшение языка, и на философию либо науку даже бесконечно малого воздействия не оказывает, выходящая чем-то вроде паразитического сопровождения» [Ibid. Р. 79].

По вопросу о целях воспитания, педагогическое наследие Ньюмена обнаруживает принципиальное отличие от официально признаваемых норм нравственности английского общества Викторианской эпохи, критика которых присутствует во многих его сочинениях. По отношению к провозглашаемому викторианским правительством высоким нравственным идеалам английский писатель выражал откровенный скепсис. По его мнению, такие подлинные христианские ценности, как гуманизм, авторитет, честность, морально-религиозные предписание, вековые традиции, нравственные инстинкты, поведенческие привычки, а также духовные влияния в реалиях английского общества подвергаются всеобщей редукции: «В том состоянии, в котором пребывает наше общество..., где терпеливость мышления, глубина и устойчивость воззрений рассматриваются с пренебрежением, как мелкие и схоластические, где свободные дискуссии и ошибочное мышление высоко ценятся как прирожденное право всякого индивида, меня обязаны извинить за то, что углубляюсь в этот век в отношении данной доктрины, за некоторую долю скепсиса, которую она проливает на всякое общепринятое, но недостаточно изучавшееся утверждение, о чем бы ни было» [Цит. по 5. Р. 71].

Во многом по данной причине, считал Ньюмен, многие педагогические дискуссии современной ему эпохи были лишены нравственной убедительности. Особую критику со стороны Ньюмена вызывали новомодные псевдохристианские — так называемой философской нравственности. При том, что Ньюмен признавал многие позитивные достижения протестантизма в области образования, вместе с тем, им категорически отвергались принципы протестантской системы воспитания, со свойственной ей ортодоксальностью, ханжеством и нетерпимостью ко всякому инакомыслию. Результатом ортодоксального протестантского воспитания становится формированию у учащихся опасной непоколебимости взглядов, суждений и мнений, «твердость убеждений», придающих в своей совокупности абсолютное могущество всякому заблуждению: «Сегодня умным человеком называют всякого, у кого есть «мнение» по любому философскому вопросу, на любую злободневную тему. Едва ли не позором считается не иметь готового суждения по любому поводу, начиная со второго пришествия и заканчивая холерой или месмеризмом. В значительной мере виновницей такого положения дел является периодическая литература, пользующаяся теперь огромным спросом» [Ibid. P. 40].

Подлинная нравственность по самой своей природе отличается плюралистичностью, диалогичностью, истинной культурой интеллекта, ей присуща открытость и одновременно с этим здоровый скептицизм. Именно

этим качествами обладает настоящий «джентльмен», который, если вступает в какой-либо спор, его дисциплинированный интеллект «охраняет его от тупой непристойности пусть даже лучшего интеллекта, но принадлежащего менее душевно воспитанному лицу, кто подобно тупому оружию, рвет и разрывает, но не в состоянии аккуратно нанести удар, кто совершает ошибки в выборе доводов, распыляет их силу на пустяки, ложно представляет себе противника, а сам вопрос видится ему сложнее и важнее, чем он для него является» [Ibid. P. 44].

Как известно, всякая педагогическая доктрина исходит из своеобразного идеала личности. Идеалом человека для Ньюмена служила сформулированная Дж. Локком либеральная личность «джентльмена». «Настоящее, подлинное либеральное образование создает не христианина, не католика, но джентльмена», — отмечает автор. Практически во всех педагогических трудах ученого постулируется идея воспитания «джентльмена» — рационально мыслящего и воспитанного человека. Так, в пятой лекции «Идеи университета» под названием «Знание есть конечная цель» Ньюмен однозначно говорит о том, что настоящий университет призван формировать «джентльменов»: «Либеральное образование формирует не христианина, не католика, но Джентльмена» [Цит. по: 6. P. 41].

Однако, в принципиальных аспектах соглашаясь с основами локковской концепции воспитания «джентльмена»: «...либеральное образование создает не христианина, не католика,

но джентльмена)», английский мыслитель вместе с тем, требует уточнить трактовку данной категории [Ibid]. «Джентльмен» для Ньюмена — это не только классически образованный человек, и не только представитель высшего аристократического сословия, обладающий изысканными манерами, но особый человек, имеющий «постоянную устремленность к истине», продуктом чего является специфический «культивированный интеллект», «сформированный ум и способность к новым знаниям» (the formation of mind and powers of knowledge). Либеральное образование, указывается в «Идее университета», формирует «культивированный интеллект, тонкий вкус, чистый, бесстрастный и уравновешенный ум» [Ibid. P. 48].

В данном аспекте заметно влияние на учение Ньюмена гегелевской доктрины противопоставления «аристократии духа», проистекающей из образованности) «природной аристократии», определяемой происхождением, а также гегелевская диалектика идеи развития разума: «Хорошо быть Джентльменом, хорошо обладать развитым интеллектом, а также — тонким вкусом, прямоотой, беспристрастностью духа, возвышенностью и обходительностью в образе жизни — это все закономерные качественные особенности обширного знания; они выступают предметами Университета, который я отстаиваю, и я должен на них настаивать и иллюстрировать их; но все же, повторюсь, они не выступают гарантией святости или даже совестливости, они в состоянии оказать у личности мирской, распушенной,

бессердечной, но — увы — приятной и привлекательной, когда все это имеется» [Ibid. P. 53].

При том, что цель всякого гуманитарного образования всегда заключалась в том, чтобы сделать человека более совершенным и улучшить его природные свойства, сам по себе образованный джентльмен в классической локковской интерпретации не всегда является образчиком высокой нравственности. Во всяком случае, воспитание «джентльмена», «того старомодного типа человека и пережитка феодализма, каким его считают», в наиболее распространенном смысле этого понятия, подразумевающим всего лишь хорошо воспитанного представителя светского общества, обладающего «вкусом» и умением красиво говорить и вести себя, как много раз подчеркивает Ньюмен, не является существенной целью ни университета, ни какого-нибудь другого типа учебного заведения. Не аристократическая «светскость и куртуазность», учтивость, благопристойность, изысканность слога и манер, что, как подчеркивает Ньюмен, само по себе прекрасно и приятно окружающим, но «интеллектуальность» должна быть отличительной особенностью образованного «джентльмена».

Как продукт либерального знания, культивированный ум имеет принципиальное отличие от традиционно сложившихся представлений о классической образованности личности: «Когда ум правильно выучен, организован и обладает целостной картиной или образом вещей, он будет проявлять свои свойства с большим

или меньшим успехом в зависимости от конкретных качеств и способностей индивида» [Ibid].

Либеральная личность есть результат либерального образования. Истинного воспитанного и образованного джентльмена отличают такие качества, как трезвость мысли, рационализм, добронравие, прямотуше, самообладание, разумность и стойкость взглядов, умение вести дела, дар убеждать окружающих, сообразительность, талант к философствованию, способность непринужденно вникать в любую мысль и легко овладевать любой наукой или профессией.

В своей речи на открытии Ирландского университета Ньюмен однозначно заявил, что Римский папа, приняв решение об основании католического университета в Дублине, вовсе не собирался воспитывать людей того «фантастического и узкого (narrow and fantastic)» типа, к которому обычно относят «английских джентльменов»: «Разве Папа Римский помышлял при этом о благе наук, которые должны быть материалом, а не о благе студентов, которые должны быть предметом преподавания? — писал Ньюмен. — ...мы стремимся — не к привычкам и манерам джентльмена (они могут быть приобретены различными путями — посредством хорошего общества, путешествий или благодаря внутреннему изяществу и достоинству души католика), но к силе, твердости, широте и разносторонности (the force, the steadiness, the comprehensiveness and the versatility) интеллекта, господству над способностями души (mind), здравому суждению о вещах

— принятию их так, как они предстают перед нами (just estimate of things as they pass before us)». В то же время Ньюмен заявил, что в противоположность образованию «джентльмена» новый университет, по его мнению, должен готовить ирландский католический «средний класс» — специалистов широкого профиля.

Выступая за всестороннюю демократизацию высшего образования, Ньюмен, однако, подчеркивал, что университет дает «элитарное» образование и потому призван воспитывать лидеров общества, «государственных деятелей и землевладельцев» [Newman, 1996. P. 7]. Но пагубный порок некоторых современных колледжей заключается в том, что образование в них сводится к воспитанию специфической манерности аристократического типа, умения красиво говорить и вести себя в соответствии с этикетом высшего общества.

При том, что миссия университета скорее «интеллектуальная, а не моральная», Ньюмен для обозначения высокой роли вузов использует термины «культура интеллекта», «подлинная культивация ума» (the culture of the intellect, real cultivation of mind), «воспитание подлинной дисциплины ума»: «Цель университета носит интеллектуальный, а не моральный характер, и сводится к распространению и расширению, а не преумножению знания. Если бы его целью было научное или философское открытие, то я не понимаю, почему в Университете должны быть студенты, если религиозное наставничество, я не понимаю, как Университет может быть местом

литературы и науки» [Цит. по: 8. Р. 27].

Основополагающая черта высшего университетского образования — это универсальность, что предполагает универсальную совокупность преподаваемых наук в университете и их внутреннее единство. Все науки взаимосвязаны между собой, и в едином университетском пространстве они образуют единую совокупность: «Человеческие истины отличаются друг от друга по сути тоже» [Ibid].

В соответствии со своими католическими религиозными принципами Ньюмен был убежден, что, по своей сути, всякое предметное содержание образования как в университете, так и средней школе есть производное последних достижений научного знания. В своей совокупности и содержание образования, и наука есть творения единого Создателя и предопределены его действиями: «Поэтому науки, в форму которых наше знание облечено, приумножили взаимосвязи друг с другом и свое внутреннее средство, они допускают и даже требуют сравнения и настройки. Они друг друга дополняют, уравнивают и поправляют» [Ibid].

Таким образом, Университет есть место учения универсальному знанию, при этом сама категориальная сущность этого понятия в научном наследии Ньюмена синонимична главному понятию «либеральное образование». Высшее образование, как и всякое по-настоящему свободное образование, подчеркивал мыслитель, формирует особый тип интеллектуальности (точнее — особую форму ума, to bring

mind into form): «либеральное образование, рассматриваемое само по себе, есть просто возделывание интеллекта как такового, и предметом его выступает не больше и не меньше, чем просто интеллектуальное превосходство» [Ibid. Р. 29—30].

Как религиозный деятель, Ньюмен считал, что цель человеческой жизни заключается в служении Богу и обществу. Для Ньюмена главный нравственный принцип — это личностный ответ на вопрос, как можно правильно служить Богу. Это означает, что каждый человек имеет нравственные обязанности (каждый христианин должен исповедовать свою веру) и гражданский долг (он несет личную ответственность за общественно-политическую ситуацию в своем Отечестве). При этом религиозное и светское начала личностной нравственности предполагают друг друга: высшая христианская обязанность заключается в том, чтобы быть активным и полезным членом общества, чтобы принести свет Христов во все его слои. Активность личности имеет своим результатом его определенную позицию в обществе, позицию, совмещенную с христианскими идеалами.

Ирландский университет для Ньюмена выступал лучшим средством материализации собственных педагогических представлений. Он доказывал, что Римский папа рекомендовал ирландскому епископату основать в Дублине университет не с целью развития светской науки, он «предложил ирландской иерархии основать университет, его первой, главной и прямой целью были не наука, искусство,

профессиональное мастерство, литература и открытие новых знаний, а то или иное благо, прирастающее (*bene fit to asque*) посредством литературы и науки к его духовным чадам..., их упражнение и рост в определенных привычках, моральных или интеллектуальных (*habits, moral or intellectual*)» [9. P. 4].

Таким образом, главная и непосредственная цель обучения и воспитания — это не суммативное сообщение учащемуся знаний и сведений по узкой специальности, а целостное формирование индивидуального субъекта особой интеллектуальной культуры, гармоничное формирование культурной личности, воспитание «христианина и джентльмена» на основе высокой культуры интеллекта: «Прямое дело Университета — сделать центром работы данный аспект интеллектуальной культуры, то есть заняться воспитанием интеллекта, точно так же, как больница занимается исцелением больных и раненых... функцией его служит интеллектуальная культура, именно над этим трудятся его ученые, этому посвящена его работа, ради этого он создан» [Ibid].

Либеральный университет имеет целью «не науку, или искусство, или профессиональное мастерство, или литературу, или добычу новых знаний, но определенное благо, приносимое его чадам литературой и наукой; не лепку их по тому или иному ограниченному и фантастичному образцу, каковым может быть назван, например, так величаемый Английский Джентльмен, а развитие и укрепление в них определенных склонностей

— нравственных и умственных», то есть всестороннее облагораживание личности студента, по мысли ученого, формирует особый тип личности, обладающий такими чертами, как чувственный интеллект, сила ума и его гибкость, избирательность мышления, всеохватность, здоровый скептицизм, креативность, строгость, точность и твердость мышления, бесстрашие и дисциплину ума: «Образование дисциплинирует ум, ибо ум подобен в этом телу. Мальчики вырастают из своей формы и силы, они должны научиться координировать движения конечностей, а их телосложение должно стать пропорциональным».

Сама категория «интеллекта» — одна из основных в педагогическом наследии Ньюмена и с позиций психолого-педагогического знания XIX столетия. Английский мыслитель трактовал ее как индивидуально сложившуюся систему умственных способностей индивида, используя такие понятия, как «структура умственных способностей индивида», «система умственных операций», «стиль мышления», «индивидуальный подход к решению проблем»: «У слова “интеллект” высокое значение: это подготовка к знанию, это сообщение знания в прямой пропорции к подготовке» [Ibid. P. 103].

Определяя «отличительной и достаточной самой по себе» целью либерального образования как воздвигание и воспитание интеллекта, с последующим формированием на его основе целостного образа мира, ученый вместе с тем отмечает, что постижение истины есть вечный процесс и

воспитание в интеллекте способности достигать разумного во всех предметах и областях жизнедеятельности является только лишь предпосылкой к тому, чтобы истину достичь и понять: «Истина всяческого рода выступает подлинным предметом интеллекта, а тем самым его культивирование лежит в совершенствовании интеллекта понимать и осмыслять истину» [Ibid].

Исходя из вышесказанного, важнейшая функциональная цель «либерального образования» заключается в формировании специфического «либерального знания». «Либеральное знание» есть высшая самоцель образования, — подчеркивает Ньюмен, — прежде, чем стать силой, оно добродетельно, то есть оно не только средство, но еще и цель». Непосредственным атрибутивом которого выступает, во-первых, его философская направленность: «Знание оказывается, на мой взгляд, особенно либеральным или самодостаточным вне зависимости от всякого внешнего скрытого предмета, если и поскольку оно философское...». Во вторых, личностное восприятие его ценностного содержания: «...слово “либеральный” применительно к знанию выражает особую идею, которая всегда была и вечно будет по причине неизменности сути человека в одном ряду со специфической идеей прекрасного (также

— возвышенного, комического, трагического)» [Ibid. P. 107].

Образование, доказывает ученый, есть категория исключительно научная, основанная исключительно на научных принципах и обеспечивающая приобщение человека к миру науки. «Либеральное образование» не противоречит образованию религиозному, оно, как и религиозное воспитание, «делает людей лучше». Его цель заключается в себе самом. Оно культивирует интеллект, дает знание, формирует особую «красоту ума» (beauty of intellect), одновременно, как и цель религиозного образования заключается в воспитании добродетели: «знание — одно, а добродетель — другое»: «Такой тонкий инструмент как человеческое знание и человеческий разум не всегда способен противостоять этим великим гигантам — страстям и гордости» [4. P. 89–90].

Таким образом, синкретизм, либерализм, христианский гуманизм, антисциентизм, научность и практико-ориентированность выступают доминантными принципами обучения и воспитания в концепции «либерального образования» Джона Генри Ньюмена, концепции, оказавшей существенное влияние на процесс формирования мировой научной гуманистической педагогики.

**Список литературы**

1. Barry, W. John Henry Newman/  
William Barry//The Catholic  
Encyclopedia. Vol. X. New York: Robert  
Appleton Company, 1911, 81 P.;
2. Cardinal Newman's works. L.:  
Oxford University Press, etc., 1889–  
1921, v.1–38, 1018 P.;
3. Chadwick, O. A History of the  
Popes 1830–1914 / O. Chadwick.  
Oxford: Oxford University Press, 1998,  
614 P.;
4. John Henry Cardinal Newman.  
The Idea of a University / Ed. by  
Martin J. Svaglic. San Francisco:  
Rinehart Press, 1960;
5. Jordan, W.K. The Development  
of Religious Toleration in England/  
W.K. Jordan. Vol. 1, London: ISVR,  
1932, 315 P.;
6. Ker, I. John Henry Newman:  
A Biography/Ian Ker. Oxford, Oxford  
University Press, 2009, 784 P.;
7. King, Benjamin J. Newman  
and the Alexandrian Fathers: Shaping  
Doctrine in Nineteenth-Century  
England /Benjamin J. King. Oxford:  
Oxford University Press, 2009,  
320 P.;
8. Lash, N. Newman on  
Development: The Search for an  
Explanation in History/ N. Lash.  
London: London Press, 1975, 204 P.;
9. Newman, J. H. The Idea of  
a University, ed. F.M. Turner, Yale  
University Press, 1996. 344 P.;
10. Патрик де Лобье. Три гра-  
да. Социальное учение христианс-  
тва/Патрик де Лобье / Пер. с фр.  
Л.А. Торчинского. – СПб. : Алтейя,  
2000. – 412 с.



Е. Н. Астафьева

## НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОСОБИЯ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37(091)+371.64  
ББК 74.03(0)

**Аннотация:** Учебное пособие по истории педагогики не может быть произвольным бессистемным набором фактов и теоретических конструкций. Оно должно обеспечивать достижение четко определенных дидактических целей, включать в себя тщательно отобранный, систематизированный, интерпретированный и методически оформленный историко-педагогический материал. Логика отбора, интерпретация и организация материала должна осуществляется на основе последовательной реализации четких концептуальных схем, во-первых, обеспечивающих его содержательную целостность и единство и, во-вторых, позволяющих решать поставленные образовательные задачи. Сегодня наиболее перспективной основой концептуализации содержания учебных пособий по истории педагогики является синтез цивилизационного и парадигмально-педагогического подходов к осмыслению историко-педагогического процесса.

**Ключевые слова:** история педагогики; учебное пособие по истории педагогики; концептуализация всемирного историко-педагогического процесса; цивилизационный подход; парадигмально-педагогический подход.

E. N. Astafieva

## MODERN BOOKS ON THE HISTORY OF PEDAGOGY

The article focuses on books on the history of pedagogy. The author considers that a book on the history of pedagogy should provide the achievement of definite didactic goals, include carefully selected, classified, interpreted and methodically designed historical and pedagogical material. The logic of selection, interpretation and organization of the material should be carried out on

the basis of the consistent implementation of precise conceptual schemes which firstly ensure its meaningful integrity and unity and secondly can solve educational problems. The author thinks that the most promising basis for conceptualizing the content of textbooks on the history of education is the synthesis of civilization and paradigmatic and pedagogical approaches to understanding the historical and pedagogical process.

**Key words:** history of pedagogy, books on the history of pedagogy, conceptualization of the world historical and pedagogical process, civilization ap-

В новейшей историко-педагогической литературе «под историей педагогики понимается история педагогической практики и педагогической мысли, педагогической деятельности, взятой во всех ее проявлениях, в контексте самых широких социокультурных процессов в пространстве развивающегося человеческого общества, эволюции материальной и духовной культуры» [8. С. 140]. При этом отмечается, что «предметом истории педагогики следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве практическую и ментальную педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной» [8. С. 138].

При такой трактовке история педагогики неизбежно предстает как поистине необозримое множество событий и процессов, институций и персоналий, к тому же часто по-разному интерпретируемых различными исследователями. Естественно, что это с особой остротой ставит проблему отбора и организации материала при подготовке учебных пособий и

учебников по истории педагогики (истории образования и педагогики).

Учебное пособие по истории педагогики не может быть произвольным бессистемным набором фактов и теоретических конструктов. Оно должно обеспечивать достижение четко определенных дидактических целей, включать в себя тщательно отобранный, систематизированный, интерпретированный и методически оформленный историко-педагогический материал. Логика отбора, интерпретация и организация материала должна осуществляется на основе последовательной реализации четких концептуальных схем, во-первых, обеспечивающих его содержательную целостность и единство и, во-вторых, позволяющих решать поставленные образовательные задачи.

В нашей стране на протяжении многих десятилетий в советских учебниках и учебных пособиях по истории педагогики последовательно реализовывался формационный подход, принципы классовости и партийности [7]. Это обуславливало наличие жесткой концептуальной рамки к отбору, организации и интерпретации учебного материала в них.

В первом постсоветском учебном пособии по истории педагогики, из-

данном Г. Б. Корнетовым в 1994 г. [6; 7], и в отборе, и в организации содержания материала был последовательно реализован цивилизационный подход [1]. Это определило целостность и концептуальность построения пособия.

Концептуальные схемы, реализованные в ряде учебников и учебных пособий по истории педагогики последних лет, рассмотрены Е. Г. Ильяшенко [4]. Она проанализировала четыре издания: 1) *Джуринский А. Н.* История педагогики и образования: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2012. — 675 с.; 2) История педагогики и образования: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. Э. И. Васильевой. 6-е изд., перераб. — М. : Изд. центр «Академия», 2011. — 432 с.; 3) *Попов В. А.* История педагогики и образования: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. 2-е изд., испр. — М. : Изд. центр «Академия», 2012. — 208 с.; 4) *Корнетов Г. Б.* История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие. 3-е изд. — М. : АСОУ, 2011. — 260 с.

Согласно выводам, сделанным Е. Г. Ильяшенко, авторы этих книг ориентируются на различные концептуальные подходы, хотя и не всегда достаточно последовательно их реализуют. А. Н. Джуринский заявляет о целесообразности использования формационно-стадийного, цивилизационного и компаративистского подходов.

Коллектив авторов под руководством Э. И. Васильевой декларирует в качестве ведущего методологического основания педагогическую антропологию и антропологический подход. В. А. Попов строит свое изложение по персоналиям, подаваемым в логике формационного подхода. Г. Б. Корнетов использует концептуальную схему цивилизационного подхода, органично дополняя ее концептуальной схемой парадигмально-педагогического подхода. Оба эти подхода были разработаны применительно к истории педагогики самим Г. Б. Корнетовым в 1990-е г [11].

Е. Г. Ильяшенко подчеркивает, что «из рассмотренных учебников и учебных пособий только пособие Г. Б. Корнетова в полной степени отвечает требованиям к современному учебнику и реализует свою дидактическую функцию, так как содержание учебного пособия связано с содержанием лекционного и семинарского учебного материала и образует с ними системную целостность, что способствует формированию у студентов гуманитарного мировоззрения, а дидактический аппарат, позволяющий преподавателю организовать вариативную самостоятельную работу студентов на основе пособия, нацелен на развитие у студентов способности мыслить, анализировать материал и ориентироваться в многообразии историко-педагогических феноменов. Более того, Г. Б. Корнетов логично и последовательно реализует в своем учебном пособии два разработанных им самим концептуальных подхода к осмыслению всемирного историко-педагогического

процесса — цивилизационный и парадигмально-педагогический» [4].

С точки зрения концептуальной целостности и обоснованности отбора и структурирования материала, несомненный интерес представляет учебник по истории педагогики, адресованный аспирантам. В 2007 г. под редакцией Н. Д. Никандрова (к истории педагогики никогда никакого отношения не имевшего, но бывшего в то время президентом РАО) был издан первый и единственный в нашей стране учебник по истории педагогики для аспирантов [5]. Книга получила гриф: «Рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования в качестве учебника для аспирантов и соискателей системы послевузовского профессионального образования по дисциплине “История и философия науки”». Очевидно, что к пособию такого уровня авторы (М. В. Богуславский — руководитель коллектива, В. Г. Безрогов, В. И. Блинов, А. Н. Джурицкий, Е. А. Князев) должны были отнестись исключительно ответственно и обеспечить его высочайший концептуальный уровень.

Во введении авторы пишут: «Данный учебник предназначен для специалистов, уже изучавших систематический курс “Истории образования” в высших педагогических учебных заведениях и, следовательно, имеющих представление об основных этапах развития истории педагогики, знакомых с трудами классиков ми-

ровой педагогики. Это предполагает при подготовке к экзамену по кандидатскому минимуму прежде всего изучение на более высоком научном уровне наиболее существенных процессов и явлений в развитии истории педагогики» [5. С. 13–14]. Но, во-первых, курс «Истории образования» в то время (да и сейчас) в педузах, как правило, не изучается. Изучается либо курс «История педагогики», либо курс «История образования и педагогики». Во-вторых, вызывает удивление, что заявленная авторами необходимость изучения «на более высоком научном уровне наиболее существенных процессов и явлений в развитии истории педагогики» сопровождается включением в учебник обширных фрагментов из ранее изданного пособия по истории педагогики для студентов педузов. Так, например, в учебнике однанадцатая глава «Зарубежная педагогика и школа в первой половине XX века» [5. С. 239–258] практически дословно повторяет главу «Зарубежная школа и педагогика в первой половине XX века» из учебного пособия А. Н. Джурицкого «История педагогики» [3]<sup>1</sup> (от перемены местами слов «педагогика» и «школа» в названии глав содержание раздела не меняется). И подобных заимствований в учебнике достаточно много.

Далее авторы рассматриваемого учебника пишут во введении: «Особенностью данного учебника по сравнению с имеющимися является и

<sup>1</sup> Книга имеет гриф: «Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям».

то, что в нем впервые рассмотрение истории отечественной школы и педагогики превалирует над освещением развития истории образования в зарубежных странах. Это создает благоприятные предпосылки для углубленного изучения процессов развития российского образования, педагогического наследия наиболее видных отечественных педагогов и деятелей образования» [5. С. 14]. Здесь авторы учебника либо лукавят, либо демонстрируют свою неинформированность. В учебном пособии Д. И. Латышиной «История педагогики», изданном в 2002 г. (имеются и другие издания), большая часть текста общим объемом 38 печатных листов посвящена рассмотрению развития отечественной педагогики [14.]<sup>2</sup>. Помимо этого, высвечивается явное противоречие в позиции авторов учебника. Они заявляют: «Задачами изучения истории педагогики как учебной дисциплины являются приобретение базового историко-педагогического знания, формирование историко-педагогического мышления. При выполнении подобных задач осваиваются научные ценности воспитания и образования, которые лежат вне узких корпоративных, социальных и национальных [курсив мой — Е. А.] интересов, обогащается мировоззренческая и педагогическая культура, происходит приобщение к педагогическим знаниям универсального, глобального характера, развивается пространственно-временное теоретическое педагогическое мышление,

когда осознаются причинно-следственные, исторические взаимосвязи корней и ответвлений педагогических явлений и фактов» [5. С. 13]. Если национальные интересы трактуются как узкие, то зачем уделять столько места истории российской педагогики, да еще и подчеркивать это в качестве особого достижения?

Вообще, несоответствий в учебнике очень и очень много. Отметим некоторые из них. Во-первых, авторы учебника пишут: «Изучение историко-педагогической науки — одна из важнейших составных частей подготовки квалифицированных научных специалистов по педагогике и системы педагогического образования учителей. Подобный бесспорный тезис приобретает дополнительную актуальность и научно-практическую значимость в свете последних изменений в организации подготовки научных кадров, в частности, введения дифференцированных кандидатских экзаменов по философии и истории тех или иных наук. Аспирантам и соискателям по педагогическим специальностям вменяется, таким образом, в обязанность целенаправленно и систематически изучать историю педагогической науки» [5. С. 12]. То есть речь идет об истории педагогики как науки. Да и в официальном грифе, полученном от УМО по специальностям педагогического образования, прямо указывается, что учебник рекомендован «для аспирантов и соискателей системы послевузовского профессио-

<sup>2</sup> Книга имеет гриф: «Рекомендовано Министерством образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям “Педагогика и психология”, “Социальная педагогика” и “Педагогика”».

нального образования по дисциплине «История и философия науки» [курсив мой — Е. А.]. Из всего этого можно предположить, что в учебнике отражена история педагогической науки или, при более широком толковании, история педагогического теоретического знания (при еще более широком толковании — истории педагогической мысли), и все это следует специально оговаривать. Однако, даже мельком взглянув на оглавление учебника, можно убедиться, что это не так. В названиях многих глав и параграфов присутствуют слова «школа», «образование», «воспитание», то есть то, что относится к сфере педагогической практики. Действительно, значительная часть учебника посвящена истории образования, которая в книге, в которой вроде должно рассматриваться развитие педагогической науки, может присутствовать только и исключительно в виде контекста эволюции последней.

Во-вторых, прослеживается явное несоответствие названий глав и входящих в них параграфов, прежде всего, именно в плане соотношения развития педагогической науки (мысли) и педагогической практики. Так, например, глава первая носит название «Зарождение педагогической мысли в условиях древнейших цивилизаций Востока и в античном мире». Однако параграф 1.1 называется «Воспитание в первобытном обществе», хотя ни о воспитании, ни о первобытном обществе в названии главы нет ни слова. Параграф 1.2. называется «Воспитание и обучение в древнейших цивилизациях Ближнего и Дальнего

Востока» (хотя в этом параграфе речь также идет и о педагогических традициях Древней Индии, ни к Ближнему, ни к Дальнему Востоку никакого отношения не имеющей). Параграф 1.3 называется «Воспитание и школа в античном мире». А глава между тем посвящена зарождению педагогической мысли. Еще один пример. Девятая глава имеет название «Образование в России во второй половине XIX века». Однако параграф 9.1 называется «Реформы в сфере образования», а параграф 9.2 называется «Развитие системы образования». Так что при чтении оглавления учебника поневоле начинаешь понимать знаменитую собаку Павлова, на глазах у которой круг превращался в эллипс.

В-третьих, авторы учебника пишут о том, что «в контексте меняющейся методологической матрицы истории педагогики требуется переоценка перспективности персональных и проблемных исследований. Представляется, что исследования исключительно по персоналиям в значительной степени себя исчерпали» [5. С. 11]. Авторы пытаются реализовать эту установку и в структуре оглавления учебника. Действительно, материал в учебнике представлен в логике последовательного исторического изложения с разделением на зарубежную (преимущественно западную) и отечественную историю педагогики. Однако от персоналий в оглавлении авторам совсем отказаться не удалось.

Что же это за персоналии, которым посвящены специальные параграфы учебника? Кстати, на весь большой учебник (26 печатных листов) это

всего лишь пять параграфов: параграф 4.2 «Педагогическая концепция Я. А. Коменского»; параграф 10.1 «Педагогические взгляды и деятельность Н. И. Пирогова»; параграф 10.3: «К. Д. Ушинский — великий русский педагог»; параграф 10.6 «Философско-педагогическая система Л.Н.Толстого»; параграф 16.4 «Педагогическая система В. А. Сухомлинского». Возникает естественный вопрос, почему для особо тщательного рассмотрения отобраны именно Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой и В. А. Сухомлинский? Какими критериями авторы при этом руководствовались? Столь пристальное внимание В. А. Сухомлинскому уделено то ли по тому, что на его идеи ориентируется современная начальная школа в Украине, то ли по тому, что изучению его наследия была посвящена кандидатская диссертация одного из авторов учебника.

Почему, например, в учебнике нет отдельных параграфов, посвященных тем четырем педагогам, которых ЮНЕСКО в 1988 г. признало деятелями образования, определившими способ педагогического мышления XX века (Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори, А. С. Макаренко). Кстати, Д. Дьюи, самому влиятельному в мире деятелю образования прошедшего столетия, в учебнике посвящено всего полстраницы, а Г. Кершенштейнеру и того меньше — неполный небольшой абзац [5. С. 250—251]. М. Монтессори авторами учебник не упоминается вовсе, а на долю А. С. Макаренко выделены две неполные страницы текста [5. С. 333—335].

В целом, следует признать, что авторы учебника не формулируют принципы отбора и организации содержащегося в нем материалы. Во введении к учебнику авторы говорят о подходах, которые следует применять в историко-педагогических исследованиях, формулируют концептуальные идеи, касающиеся научного историко-педагогического познания. Однако вопрос о том, какие из этих подходов и идей положены в основания концептуальной схемы учебника, они оставляют открытым.

Контрольные вопросы и задания, а также темы рефератов, предлагаемые студентам авторами учебника в конце каждой главы, во многих случаях носят репродуктивный, а не проблемный, не развивающий характер. Они не способствуют формированию самостоятельного критического педагогического мышления. Вот некоторые образцы вопросов и тем: «Назовите основные черты древневосточной педагогики», «Охарактеризуйте педагогические воззрения Платона, Цицерона, Квинтилиана», «Педагогика раннего христианства», «Средневековый университет как образовательное учреждение», «Кто и как возглавлял Контрреформацию в школьном деле?», «Учебные заведения нового типа на Западе в эпоху Просвещения», «Каковы социокультурные последствия принятия Русью христианства?», «И. Бецкой — теоретик, организатор и руководитель учебных заведений» и т. д.

Конечно, разработать и последовательно реализовать целостную концептуальную схему в учебном пособии (учебнике) по истории педагогики

весьма непросто. Очевидно, что в условиях научного плюрализма возможно использовать для решения этой задачи различные обоснованные концептуальные подходы, которые в своем предельном выражении должны по возможности не взаимоисключать, а взаимодополнять друг друга. Однако, по словам М. В. Богуславского, «в качестве ведущего методологического подхода при концептуализации содержания историко-педагогического образования может выступить цивилизационно-парадигмальный подход, способный наиболее адекватно выполнить задачи историко-педагогического образования в сложившихся условиях» [2. С. 13]. Следует признать, что на сегодняшний день вариант этого подхода наиболее последовательно и удачно реализован в упоминавшемся выше учебном пособии Г. Б. Корнетова [10].

Вопрос о дидактической концепции учебного пособия по истории педагогики также является весьма сложным. Эта концепция должна строиться на основании требований и рамок ФГОС подготовки бакалавров и магистров по направлению 050000 «Образование и педагогика». То есть концепция должна точно определять, какие компетенции и каким образом должны формироваться у студента, а также, что студент должен знать, уметь и чем должен владеть после изучения учебной дисциплины «История педагогики» («История образования и педагогики»)³. А это для авторов учебных пособий является делом весьма непривычным. Они привыкли определять круг знаний, который должны освоить студенты, и, в лучшем случае, еще и некоторые способы «работы» с этими знаниями. Но этого сегодня уже недостаточно.

### Список литературы

1. Астафьева Е. Н. Первое постсоветское отечественное пособие по истории педагогики // Историко-педагогический журнал. — Н. Тагил: НТГСПА, 2013. — № 2 — С. 176—189.

2. Богуславский М. В. Современное историко-педагогическое образование в России // Отечественная и зарубежная педагогика. — М.: ИТИП РАО, 2013. — № 1(10). — С. 6—13.

3. Джуринский А. Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 — 432 с.

4. Ильяшенко Е. Г. Современное методическое обеспечение преподавания истории педагогики: опыт создания учебников и учебных пособий // Историко-педагогический ежегодник. 2010 г. / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2014.

³ См.: Корнетов Г. Б. Современное осмысление историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования // Образовательный потенциал историко-педагогического знания: сборник научных трудов. — М., 2013.

5. История педагогики и образования: Учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. — М. : Гардарики, 2007. — 395 с.

6. История педагогики: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология (дошкольная)» / под ред. М. Ф. Шабаевой. — М. : Просвещение, 1981. — 367 с.

7. Константинов Н. А. История педагогики: Учебник для студ. пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева; Под ред. М. Ф. Шабаевой. — Изд. 5-е, доп. и перераб. — М. : Просвещение, 1982. — 447 с.

8. Корнетов Г. Б. История педагогики: монография. — М. : АСОУ, 2013. — 460 с.

9. Корнетов Г. Б. Современное осмысление историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования //

Образовательный потенциал историко-педагогического знания: сборник научных трудов. — М. : АСОУ, 2013.

10. Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. 3-е изд. — М. : АСОУ, 2011. — 259 с.

11. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. Активизация учения: сущность и содержание // Педагогика. — 1994. — № 1. — С. 7–11.

12. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: Учебное пособие. — М. : Изд-во Рос. открытого ун-та РОУ, 1994. — 140 с.

13. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса. // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43–49.

14. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. — М. : Гардарики, 2002. — 603 с.

# ХРОНИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

## ЛЕТОПИСЬ АВТОРЕФЕРАТОВ ДИССЕРТАЦИЙ за 2013 год (№ 1-12)

В рубрике представлены материалы государственного библиографического указателя «Летопись авторефератов диссертаций» Российской книжной палаты за 2013 год (№1–12). Предлагается информация об авторефератах диссертаций по историко-педагогической проблематике, которые защищаются в научных и высших учебных заведениях Российской Федерации соискателями ученых степеней доктора и кандидата наук.

### 2013 ANNUAL CHRONICLE OF SYNOPSES OF THESES (ISSUES 1-12)

The section presents the materials of the state source book “2013 ANNUAL CHRONICLE OF SYNOPSES OF THESES (ISSUES 1-12)”. Reviewed is the information about the synopses of theses on historical-pedagogical issues, which were presented in research institutions and higher educational institutions of the Russian Federation by candidates for degrees.

**Key words:** chronicle of synopses of theses; history of pedagogics.

**Аллагулов А. М.** Влияние педагогической науки на становление образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Аллагулов Артур Минехатович; [Оренбург. гос. пед. ун-т]. – Оренбург, 2013. – 49 с. – Библиогр.: с.42–49. – 100 экз. – [13–6482a]

**Галимуллина А. Ф.** Формирование представлений о литературных традициях Древней Руси и

XVIII века у студентов национальных отделений педагогических вузов: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Галимуллина Альфия Фоатовна; [Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2013. – 45 с. – Библиогр.: с. 42–45. – 100 экз. – [13–12247a]

**Игтисамова Г. Р.** Профессиональное образование в России: историко-педагогический анализ: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и обра-

зования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Игтисамова Галия Рашитовна; [Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т]. — Нижний Новгород, 2012. — 33 с. — Библиогр.: с. 29—33. — 100 экз. — [12—22726а]

**Уткин А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII — нач. XX века:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Уткин Анатолий Валерьевич; [Моск. психол.-социал. ун-т]. — Москва, 2013. — 55 с. — Библиогр.: с.47—55. — 150 экз. — [13—10450а]

**Федотова И. Б. Становление и развитие истории педагогики в России: (вторая половина XIX — начало XX веков):** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Федотова Ирина Борисовна; [Пятигор. гос. лингвист. ун-т]. — Пятигорск, 2012. — 42 с. — Библиогр.: с. 37—42. — 100 экз. — [12—21039а]

**Хабеев Т. Н. Социально-политические основания образовательных реформ России с древнейших времен до XXI века:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических

наук / Хабеев Тимур Наильевич; [Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т]. — Нижний Новгород, 2012. — 49 с. — Библиогр.: с. 46—49. — 100 экз. — [12—20542а]

**Челпаченко Т. В. Дидактическая система В. А. Сухомлинского как целостное педагогическое явление:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Челпаченко Татьяна Викторовна; [Оренбург. гос. пед. ун-т]. — Оренбург, 2012. — 48 с.: ил. — Библиогр.: с. 43—48. — 100 экз. — [12—23981а]

**Штылева Л. В. Развитие педагогических взглядов на половые различия школьников в отечественном образовании (XVIII — начало XXI вв.):** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Штылева Любовь Васильевна; [Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского]. — Ярославль, 2013. — 45 с. — Библиогр.: с. 41—45. — 100 экз. — [13-10397а]

**Барбасова С. С. Академик А. Н. Несмеянов — ректор Московского университета (1948—1951 гг.):** специальность 07.00.02 «Отечественная история»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Барбасова Светлана Сергеевна; [Моск. гос. ун-т им. Ломоносова, фак. гос. упр., каф. полит. истории]. — Москва, 2013. —

33 с. — Библиогр.: с. 33. — 100 экз. — [13-6640а]

**Бондаренко И. А. Формирование системы воспитания курсантов военно-учебных заведений (1918—1991 годы):** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бондаренко Игорь Александрович; [Воен. ун-т]. — Москва, 2012. — 24 с. — Библиогр.: с. 23—24. — 80 экз. — [13—1356а]

**Борзенко Д. А. Влияние просветительно-педагогической деятельности субъектов театральной культуры конца XVIII—XIX веков на современное образование:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Борзенко Дмитрий Александрович; [Белгор. гос. ун-т искусств и культуры]. — Белгород, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 22—23. — Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусства. — 100 экз. — [12—23607а]

**Бородулина М. Г. Давыдов как философ и педагог:** специальность 09.00.03 «История философии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Бородулина Маргарита Геннадьевна; [Моск. гос. ун-т им. Ломоносова]. — Москва, 2013. — 22 с. — Библиогр.: с. 22. — 75 экз. — [13—6780а]

**Гарипова А. Н. Развитие гуманистической педагогической мысли тюркскими просветителями Золотой Орды:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гарипова Алия Накиповна; [Казан. (Приволж.) гос. ун-т]. — Нижний Новгород, 2012. — 22 с. — Библиогр.: с. 21—22. — Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. — 100 экз. — [13—83а]

**Горячев М. М. Земское общественно-педагогическое движение в 1865—1917 годах:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Горячев Матвей Михайлович; [Самар. гос. обл. ун-т]. — Самара, 2013. — 22 с. — Библиогр.: с. 21—22. — Место защиты: Поволж. гос. социал.-гуманитар. акад. — 100 экз. — [13—3686а]

**Гулевич Т. М. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в российском зарубежье первой половины XX века: аксиологический подход:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гулевич Татьяна Михайловна; [Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых]. — Москва, 2012. — 24 с. — Библиогр.: с. 23—24. — Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусства. — 100 экз. — [12—23482а]

**Гуляихина Е. С. Педагогическая концепция Джозефа Нифа:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гуляихина Евгения Сергеевна; [Волгогр. гос. социал.-пед. ун-т]. — Волгоград, 2013. — 24 с. — Библиогр.: с. 23–24. — 110 экз. — [13–11822a]

**Думов А. С. Проблема преодоления отклоняющегося поведения несовершеннолетних в педагогике России: (вторая половина XIX-первая треть XX века):** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Думов Александр Сергеевич; [Волгогр. гос. социал.-пед. ун-т]. — Волгоград, 2013. — 26 с. — Библиогр.: с. 24–26. — 100 экз. — [13–8335a]

**Журавлева Т. А. Развитие теоретических основ деятельности народных крестьянских школ в отечественной педагогике второй половины XIX — начала XX века:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Журавлева Татьяна Александровна; [Твер. гос. ун-т]. — Тверь, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 23. — 100 экз. — [12-22381a]

**Зиннатова Д. М. Развитие зарубежных альтернативных дидактических систем (XX в.):** специаль-

ность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зиннатова Диляра Маратовна; [Казан. (Приволж.) федер. ун-т]. — Казань, 2013. — 22 с. — Библиогр.: с. 21–22. — 100 экз. — [13–9379a]

**Карташова Т. П. Первое в Сибири общество попечения о начальном образовании в г. Томске (1882–1906 гг.):** специальность 07.00.02 «Отечественная история»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Карташова Татьяна Петровна; [Том. гос. ун-т]. — Томск, 2013. — 26 с. — Библиогр.: с. 25–26. — 100 экз. — [13–6550a]

**Карцева Е. В. Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в отечественном профессиональном образовании конца XIX-го — начала XX-го веков: (на примере Нижегородской губернии):** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Карцева Елена Вячеславовна; [Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т]. — Нижний Новгород, 2013. — 24 с. — Библиогр.: с. 23–24. — 100 экз. — [13–11894a]

**Колос Л. Н. Развитие начального женского образования в Вологодской губернии во второй половине XIX — начале XX веков:** специальность 13.00.01 «Общая педа-

гогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Колос Лариса Николаевна; [Вологод. гос. пед. ун-т]. — Ярославль, 2013. — 24 с. — Библиогр.: с. 22–24. — Место защиты: Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского — 100 экз. — [13–7138а]

**Корякин А. Н. Становление и развитие школьного образования в Вятском регионе в 1917–1941 годах:** специальность 07.00.02 «Отечественная история»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Корякин Алексей Николаевич; [Вят. гос. ун-т]. — Киров, 2013. — 22 с. — Библиогр.: с. 20–22. — Место защиты: Чуваш. гос. ун-т им. И. Н. Ульянова — 100 экз. — [13–13073а]

**Кулагина С. С. Развитие идеи ученического самоуправления в педагогическом наследии А.С. Макаренко:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кулагина Светлана Степановна; [Воен. Ун-т]. — Москва, 2013. — 25 с. — Библиогр.: с. 25. — 100 экз. — [13–12236а]

**Кутепова О. А. Профессиональная направленность общеобразовательной школы России XIX — начало XX вв.:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педа-

гогических наук / Кутепова Оксана Александровна; [Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого]. — Калуга, 2013. — 24 с. — Библиогр.: с. 24. — Место защиты: Калуж. гос. ун-т им. К. Э. Циолковского. — 100 экз. — [13–13324а]

**Лефтер А. М. Развитие теории профессионального образования социальных педагогов в России: (конец XX — начало XXI вв.):** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лефтер Анна Михайловна; [Моск. пед. гос. ун-т]. — Москва, 2012. — 24 с. — Библиогр.: с. 23–24. — 100 экз. — [12–21761а]

**Макарова А. И. Организационно-педагогические условия воспитания младших школьников по системе Л. С. Выготского:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Макарова Антонина Ивановна; [Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых]. — Москва, 2012. — 21 с. — Библиогр.: с. 20–21. — Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусства. — 100 экз. — [12–21249а]

**Мальков Е. В. Формирование воспитательной среды учебного заведения в отечественной педагогике 20–30 годов XX столетия:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мальков Евгений Владимирович; [Воен. ун-т]. — Москва, 2012. — 24 с.: ил. — Библиогр.: с. 24. — 100 экз. — [12—21552а]

**Неземковская Г. В. Генезис этнопедагогики в России:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Неземковская Галина Вадимовна; [Ин-т психол.-пед. проблем детства РАО]. — Москва, 2012. — 44 с. — Библиогр.: с. 39—44. — 100 экз. — [12—21837а]

**Носкова Н. В. Русская народная школа в педагогическом наследии Л. Н. Толстого и С. А. Рачинского:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Носкова Наталья Викторовна; [Моск. гос. обл. гуманитар. ун-т]. — Москва, 2013. — 21 с. — Библиогр.: с. 20—21. — Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. — 100 экз. — [13—3921а]

**Пузанов А. П. Педагогический потенциал этики свободы и творчества в философии образования Н. А. Бердяева:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пузанов Александр Павлович; [Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина]. —

Елец, 2013. — 23 с. — Библиогр.: с. 22—23. — 100 экз. — [13—10788а]

**Рубец Е. А. Воспитание духовности у подрастающего поколения в русской народной педагогике:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рубец Елена Александровна; [Пятигор. гос. лингвист. ун-т]. — Пятигорск, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 23. — 100 экз. — [12—19545а]

**Русинова М. П. Социокультурная деятельность Уральского общества любителей естествознания по самоуправлению развитию народного образования на Урале (1870—1917 гг.):** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Русинова Мария Павловна; [Урал. гос. пед. ун-т]. — Челябинск, 2013. — 20 с. — Библиогр.: с. 18—20. — Место защиты: Челяб. гос. акад. культуры и искусства — 100 экз. — [13—8258а]

**Самарцева Е. Ю. Элитарное образование в России XIX — начала XX веков: (на материале Смоленской губернии):** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Самарцева Екатерина Юрьевна; [Смол. гос. ун-т]. — Смоленск, 2012. — 23 с. —

Библиогр.: с. 22–23. – 100 экз. – [12–19576а]

**Сапрыкина А. А. Семейное воспитание в педагогическом учении Иоанна Златоуста:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сапрыкина Анна Алексеева; [Ин-т теории и истории педагогики РАО]. – Москва, 2012. – 29 с. – Библиогр.: с. 28–29. – 100 экз. – [12–24130а]

**Смирнова О. Д. Детская литература как средство воспитания в дошкольных учреждениях Советской России (СССР) в 1917–1953 гг.:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Смирнова Ольга Дмитриевна; [Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого]. – Великий Новгород, 2013. – 27 с. – Библиогр.: с. 25–27. – 100 экз. – [13–8827а]

**Тимченко А. В. Деятельность государственных органов СССР по организации допризывной военной подготовки молодежи в средних учебных заведениях в 1967–1991 гг.:** специальность 07.00.02 «Отечественная история»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Тимченко Алексей Владимирович; [Воен. ун-т]. – Москва, 2013. – 22 с. – Библиогр.: с. 22. – Место защиты: Чуваш. гос. ун-т им. И. Н. Ульянова – 100 экз. – [13-13355а]

**Тохтиева Л. Н. Учителство Чувашии в 1917–1941 гг.: подготовка кадров, состав и деятельность:** специальность 07.00.02 «Отечественная история»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Тохтиева Лариса Николаевна; [Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова]. – Чебоксары, 2013. – 22 с. – Библиогр.: с. 21–22. – 100 экз. – [13–13074а]

**Урусамбетова Л. А. Развитие общего образования Кабардино-Балкарской Республики в условиях реформирования на рубеже XX–XXI веков (с 1992 по 2011 гг.):** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Урусамбетова Лаура Адамовна; [Кабард.-Балкар. гос. обл. гуманитар. ун-т им. Х.М. Бербекова]. – Майкоп, 2013. – 24 с. – Библиогр.: с. 23–24. – Место защиты: Адыгейс. гос. ун-т. – 100 экз. – [13–4894а]

**Феребов А. Н. Формирование студенческого состава Московского университета в первой половине XIX века: государственная политика и общественный интерес:** специальность 07.00.02 «Отечественная история»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Феребов Александр Николаевич; [Моск. гос. обл. ун-т]. – Москва, 2013. – 32 с. – Библиогр.: с. 31–32. – 100 экз. – [13–10054а]

**Хубаева Л. К. Национальные школы в Северной Осетии второй половины XIX – первой трети XX вв.:** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Хубаева Лана Казбековна; [Сев–Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова]. – Владикавказ, 2013. – 22 с. – Библиогр.: с. 22. – 100 экз. – [13–8884а]

**Худякова Т. А. Формирование гражданской позиции воспитанников кадетских корпусов императорской России (1731–1917 гг.):** специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Худякова Татьяна Аркадьевна; [Смол. гос. ун-т]. – Смоленск, 2013. – 23 с.: ил. – Библиогр.: с. 22–23. – 100 экз. – [13–726а]

# ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

М. И. Демков

## МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 50-60-Х ГОДОВ XIX ВѢКА\*

\* (Продолжение. Начало в № 2/2013)

Конечно, они не такъ наглядны, не такъ очевидны, отъ нихъ выигрываетъ не столько утилитарное направлѣніе общества, но за то ничто столько не содѣйствуетъ развитію самыхъ драгоценныхъ свойствъ человѣческой природы, мысли и словъ—какъ гуманизмъ. Онъ выводитъ мысль изъ тѣснаго круга реальности на широкое поле, снимаетъ оковы, налагаемыя блвзорукою дѣйствительностью, и знакомитъ человѣка съ самою лучшею частью природы—съ внутреннимъ человекомъ“ (стр. 33). „Нигдѣ не заключается столько образовательности для внутренняго человѣка, какъ въ ученіи, недаромъ названномъ гуманнымъ. Не виноваты гуманныя науки, если онѣ въ рукахъ нашихъ учителей сдѣлались чѣмъ-то ни къ чему непримѣнимымъ, отдѣльнымъ и безжизненнымъ“ (стр. 34).

Чего мы желаемъ отъ университетскаго преподаванія? Н. И. Пироговъ говоритъ: „я, конечно, не отвѣчу: изложенія науки по печатной программѣ, а скажу: я желаю, чтобы учащійся въ университетѣ усвоилъ себѣ науку образовательною силою мысли и словъ. За исключеніемъ клиническихъ и немногихъ другихъ практическихъ демонстрацій (при которыхъ наставникъ и его ученики мѣняются мыслями) на всѣхъ другихъ университетскихъ лекціяхъ учащійся обыкновенно остается пассивнымъ слушателемъ. Между тѣмъ извѣстно, что ничто не возбуждаетъ умственной дѣятельности, какъ активное участіе въ научныхъ занятіяхъ. Въ то самое время, когда мы слѣдимъ за ходомъ мысли другого, намъ самимъ многое приходитъ на мысль, у насъ тутъ же рождаются вопросы, сомнѣнія и возраженія. И всѣ наставники, если они желаютъ, чтобы ихъ слушатели усваивали себѣ науку, должны также желать, чтобы умъ слушателей на лекціяхъ былъ въ постоянной работѣ“ (стр. 43).

Въ статьѣ „О предметахъ сужденій и преній педагогическихъ софтовъ гимназій“ говорится: „Быть внимательнымъ къ словамъ и мыслямъ другого, есть искусство и искусство не легкое, которому нельзя научиться, не упражняясь съ раннихъ лѣтъ; а кто не научился ему въ школѣ, тотъ не годится и для университета. Пора, пора понять намъ, что обязанность гимназическаго учителя не состоитъ только въ одномъ сообщеніи научныхъ свѣдѣній, и что главное дѣло педагогика состоитъ именно въ томъ, какъ эти свѣдѣнія будутъ сообщены ученикамъ. Ошибаются тѣ изъ наставниковъ, которые думаютъ, что они все уже сдѣлали, если изложили науку ученикамъ въ современномъ ея видѣ. Наука дѣло великое, безграничное, едва достижимое и для жизни, не только для школы. Если школѣ удается сдѣ-

\* Известия по народному образованію. 1912. № 11. С. 198-240.

лать учениковъ воспримчивыми къ наукѣ, дать имъ сознательное, научное направленіе, поселить въ нихъ любовь къ самостоятельнымъ занятіямъ наукою, то больше ничего и требовать нельзя. Школа только тогда достигаетъ своего назначенія, когда вышедшій изъ нея ученикъ будетъ понимать, что такое научная истина, когда ему будетъ указано, что такое истинная наука, и когда онъ научится выработать ее изъ себя самого, сознательно и самостоятельно. Но этого-то именно наши школы, если и постигаютъ, то еще далеко не достигаютъ. И могутъ ли онѣ достигнуть, если не стараются всѣми силами развить вниманіе учениковъ, это первое и основное условіе всякой и научной, и практической самостоятельности. Разсмотрите начало всякой науки, всякаго открытія, читайте жизнеописанія высокыхъ дѣятелей наукъ, и вы убѣдитесь, что первымъ основаніемъ всему была внимательность. Только тотъ постигалъ истину, кто внимательно изучалъ природу, людей и самого себя“ (стр. 59—60).

Въ статьѣ „Школа и жизнь“ читаемъ: „Теперь, слава Богу, люди приходятъ все болѣе и болѣе къ тому убѣжденію, что церковь, школа и государство нераздѣльны съ жизнью народовъ. Но, прежде нежели человѣчество окончательно сольется въ своихъ понятіяхъ школу съ жизнью и сдѣлаетъ одну немыслимую безъ другой, школѣ придется испытать еще много тревоженій и превращеній. Положительной формулы для нея еще не найдено. Современное общество бьется, какъ рыба объ ледъ, отыскивая эту формулу. Въ настоящее время, и именно въ обществѣ еще не созрѣвшемъ и мало жившемъ прошедшею жизнью, всего заманчивѣе кажется тотъ взглядъ на школу, который ее представляетъ чѣмъ-то въ родѣ лѣвной модели для приготвленія людей, именно такими, какихъ нужно обществу для его обыденныхъ цѣлей“ (стр. 66).

„И отцы, и общество, и государство должны стремиться возстановить смыслъ и право школы, проистекающіе изъ самой жизни. Должно возстановить прямое назначеніе школы, примиренной съ жизнью, — быть руководителемъ жизни по пути къ будущему. И этого достигнемъ только тогда, когда всѣ челоѣку дарованныя способности, всѣ благородныя и высокія стремленія найдутъ въ школѣ средства къ безконечному и всестороннему развитію, безъ всякой задней мысли и безъ рановременныхъ заботъ о приложеніи. Когда учиться, образоваться и просвѣтиться—сдѣлается такою же инстинктивною потребностью общества, какъ питаться и кормиться тѣлу, тогда приложеніе придетъ безъ хлопотъ, само собою“ (стр. 68).

„Человѣческому духу, всецѣло и всесторонне развитому, присуща наклонность употреблять и примѣнять имъ приобрѣтенное, безъ всякой насильственной подготовки. Просвѣщенному уму не нужны рамы, заказанныя по мѣрѣ; онъ самъ для себя создаетъ ихъ, убѣждаемый безконечностью и безпредѣльностью свѣдѣнiя“ (стр. 68). „Если же прикладное образованiе и считается покуда необходимымъ въ нашемъ обществѣ, то предъ истиннымъ идеаломъ воспитанiя оно оказывается только временнымъ и неизбѣжнымъ недостаткомъ. Оно доказываетъ только слабость нашихъ силъ, слабость воли, слабость любви къ чело-вѣчеству и къ истинѣ“ (ib.).

Въ статьѣ „При прощанiи съ Кiевомъ“ Н. И. Пироговъ говоритъ: „Въ моихъ глазахъ попечитель есть не столько начальникъ, сколько миссiонеръ. Онъ долженъ не приказывать, а убѣждать. Иначе, въ трудныхъ обстоятельствахъ, когда ему понадобится серьезный трудъ его подчиненныхъ, когда нужно будетъ сдѣлать воззванiе къ ихъ чувству долга и законности, къ благородству и достоинству чело-вѣка, онъ не можетъ рассчитывать ни на себя, ни на другихъ“ (стр. 235—236). „Ученые и распространение научныхъ истинъ я считаю за священнодѣйствiе и глубоко уважалъ истинныхъ наставниковъ“ (ib.).

Въ статьѣ „Основные начала правилъ о проступкахъ и наказанiяхъ учениковъ гимназiй Кiевского учебнаго округа“ сказано: „Счастлирое время патрiархальныхъ отношенiй, если оно когда либо и существовало въ большихъ учебныхъ заведенiяхъ, прошло. Теперь подъ предлогомъ этой патрiархальности нерѣдко ждешь не добра, а скрытыхъ злоупотребленiй. Прислушиваясь къ говору учениковъ въ школахъ, не только ничего не услышишь о сердечной привязанности ихъ къ наставникамъ, но напротивъ, еще узнаешь, что не существуетъ даже и довѣрiя къ справедливости и правосудiю воспитателей. При такомъ положенiи дѣла толковать объ отеческихъ отношенiяхъ директоровъ, инспекторовъ, надзирателей къ воспитанникамъ, значило бы фарисействовать или не хотѣть видѣть того, что уже слишкомъ ясно“ (стр. 241).

29. *Взглядъ на воспитанiе*. Нѣженецъ. Москва 1862. Стр. 23.

„Ключъ къ уразумѣнiю нынѣшняго ненормальнаго, неловкаго и полнаго опасности въ будущемъ положенiя общества заключается въ современномъ воспитанiи. Настоящее воспитанiе юношества будетъ главнымъ предметомъ нашего разсужденiя. Воспитанiе для чело-вѣка есть дѣло первой необходимости, образованiе должно быть для него

лишь вспомогательнымъ средствомъ. Воспитаніе направляетъ разумъ и волю, образованіе развиваетъ кругъ дѣйствія того и другого. Образованіе и воспитаніе представляютъ собою невещественное богатство, наслѣдіе, получаемое отъ поколѣній намъ предшествовавшихъ, и даръ современной среды. Воспитаніе и образованіе тѣмъ вѣрнѣ ведутъ человѣка къ облагороженію его внутренняго существа, а потому и къ прочному благополучію, чѣмъ основы, на которыхъ зиждется воспитаніе, ближе къ высокимъ истинамъ, удовлетворяющимъ безконечному стремленію его духа“ (стр. 5—6).

„Небольшого труда стоило нынѣшнимъ прогрессистамъ-философамъ найти себѣ послѣдователей, предпочтительно между молодежью, и сдѣлать популярною пропаганду, потворствующую и льстящую животнымъ и вообще дурнымъ страстямъ человѣка; поэтому ничего нѣтъ удивительнаго въ чрезмѣрномъ и быстромъ ея распространеніи. Если въ прежнія времена мыслители трудились, чтобы возвысить и облагородить человѣка, то прогрессисты нашего времени усиливаются уронить его на степень животнаго, разумѣется, умнаго и гражданственнаго: надобно же чѣмъ-нибудь смягчить горечь своей доктрины“ (стр. 7).

Авторы убѣждены, что „зародышъ растлѣнія подготовленъ издавна: съ нашей стороны, крайняя воспримчивость и слѣпое довѣріе къ чужеземцамъ; со стороны воспитателей, вѣрная и богатая эксплуатація и пропаганда. Еще при Екатеринѣ энциклопедисты успѣли бросить свои сѣмена не только при дворѣ, но и проникли въ отдаленныя захолустья праздныхъ бояръ. Мода и безотчетное подражаніе разнесли эти плевелы по всей странѣ, та же мода водворила въ послѣдствіи въ каждомъ почти достаточномъ дворянскомъ семействѣ—дѣмовыхъ французовъ, скрытыхъ или отъявленныхъ демагоговъ и безбожниковъ, нерѣдко бѣглыхъ; по большей части, людей, не находившихъ куска хлѣба въ своемъ отечествѣ и отправлявшихся въ Россію собирать дань золота и подобострастнаго уваженія. Этимъ-то людямъ поручали наши дѣды и отцы дѣтей своихъ, надежду отечества. Преподаватели могли быть и русскіе, но воспитатели, содержатели учебныхъ заведеній, за рѣдкими исключеніями, почти всегда были иностранцы. При такомъ извращенномъ порядкѣ вещей, одна только добрая русская натура спасала многихъ, и нечему удивляться, если начали встрѣчаться личности русскія лишь по фамиліи, но совершенно чуждыя и языка и нравовъ и вѣрованій своей страны. Самымъ естественнымъ послѣдствіемъ этого было то, что простой народъ нашъ, руководимый

неиспорченнымъ своимъ здоровымъ смысломъ, частью неосмысленнымъ, но всегда вѣрнымъ инстинктомъ, отшатнулся отъ своихъ вѣковыхъ вождей, составлявшихъ его цвѣтъ и славу, и заключился въ себя, отвергая недовѣрчиво свое развитіе. Послѣдствіемъ взаимнаго отчужденія былъ тотъ результатъ, что и серьезное образованіе тамъ, гдѣ оно встрѣчалось въ высшихъ классахъ общества, осталось безъ пользы для народа“ (стр. 9—10). „Поверхностное образованіе, при отсутствіи нравственнаго отечественнаго воспитанія въ средѣ русскаго дворянства, принесло свои жалкіе плоды. Исторія послѣдняго времени представляетъ поразительное оскудѣніе въ даровитыхъ личностяхъ при всемъ пособіи западной науки. Необходимость вызвала усиленіе чужеземнаго и предпочтительно нѣмецкаго элемента для управленія страной. Примѣрная дѣятельность иностранцевъ осталась безъ подражанія; наши патриціи, предавшись комфорту и модѣ, равнодушно предоставили видныя и теплыя мѣста пришельцамъ. Дѣло дошло до того, что во многихъ высшихъ сферахъ гражданскаго управленія, войска и тѣмъ болѣе науки, чаще встрѣтить иностранное, нежели русское имя“ (стр. 11). „Между тѣмъ русскіе образованные и полуобразованные, крупныя и мелкіе собственники, не щадя своего имущества, стремятся толпами за границу—изучать моды, нравы и цѣлый хаосъ политическихъ тенденцій современныхъ политико-философовъ, въ нынѣшнюю эпоху тяжкаго броженія на западѣ. На сколько тутъ пользы для страны, можетъ разсудить каждый изъ благонамѣренныхъ читателей“ (стр. 12). „Скажемъ слишкомъ знакомую всѣмъ истину, что не только вещественное, но и научное богатство не прочны, если они не истекаютъ непосредственно изъ нравственныхъ силъ страны“ (стр. 12).

„Случается часто встрѣчать и не педагоговъ, а просто людей моднаго покроя, проводящихъ столь же безумную въ сущности своей, сколько и предательскую мысль, что при воспитаніи, также какъ и въ политической экономіи, слѣдуетъ допустить принципъ: *laisser faire, laisser aller* — подвергнуть не окрѣпшій разумъ и живое воображеніе юности въ одно и то же время и при томъ въ пропорціи, конечно, невыгодной, дурнымъ и добрымъ вліяніямъ, предоставляя ему свободный выборъ; по нашему пониманію не будетъ ли то же, что положить передъ младенцемъ, да хотя бы и не передъ младенцемъ, съ одной стороны разукрашенные вредныя для желудка конфеты, а съ другой черствый хлѣбъ; на чемъ долженъ остановиться выборъ—рѣшить не трудно. Что было бы съ дѣтьми самаго ранняго возраста,

еслибъ разумная любовь матерей не отстраняла отъ нихъ, по возможности, все вредное? То же, хотя и не столь осязательно, происходитъ съ взрослыми дѣтьми, отъ которыхъ опытная заботливость руководителя не отстраняетъ вліяніе и заразительные примѣры. Не худо бы тѣмъ изъ нашихъ умниковъ или передовыхъ, у которыхъ еще не слишкомъ забѣжалъ впередъ умъ за разумъ, подумать, что если одна рука станетъ насаждать, а другая портить и вырывать насаждаемое и дать полную свободу обѣимъ рукамъ, то что выйдетъ изъ этого“ (стр. 17).

30. *О воспитаніи жєниццмы сообразно съ ея призваніемъ.* Рѣчь, произнесенная Рудольфомъ Фирховымъ 20-го февраля 1865, въ аудиторіи Берлинскаго монастыря сестеръ милосердія. С.-Пб. 1865.

Брошюрка эта, благодаря имени автора, пользовалась въ 60-хъ годахъ довольно шумнымъ успѣхомъ, а потому она заслуживаетъ нашего особаго вниманія.

„Воспитаніе, говоритъ Фирховъ, должно подготавливать къ жизни, а этой цѣли оно всего вѣрнѣе можетъ достигнуть въ кругу благоустроенной семейной жизни. Между тѣмъ современное государство, а еще болѣе современное общество все болѣе и болѣе вытѣсняетъ воспитаніе изъ семейства въ школу, которая въ свою очередь воспитываетъ гораздо менѣе для жизни, чѣмъ для государства и общества. Дѣйствительно, жизнь требуетъ прежде всего самостоятельнаго развитія каждаго отдѣльнаго лица, сообразно съ его естественными способностями и наклонностями; а государство и общество, напротивъ того, требуетъ искусственнаго развитія массъ согласно съ особыми преданіями и цѣлями, сопряженными съ извѣстною степенью развитія каждаго государства или общества“. „Но у народа, кромѣ воспитанія массъ для государства, есть еще другія задачи. Народное воспитаніе должно имѣть въ виду еще другія цѣли, оно должно стараться помогать отдѣльному лицу и доставлять ему случаи къ возможно раннему и полнѣйшему развитію его способностей. Вотъ почему задача нашего времени состоитъ въ пріисканіи средствъ, которыми можно достигнуть этого свободнаго развитія отдѣльныхъ личностей“ (стр. 8).

Авторъ думаетъ, что цивилизація и преуспѣваніе народа бываютъ прочны только тогда, когда они находятъ надежное убѣжище въ нѣдрахъ семейства. Здѣсь изъ рода въ родъ утверждается не только нравственность, но также практическое пониманіе науки и примѣненіе ея къ жизни; здѣсь и преданіе, и прогрессъ находятъ твердую опору;

здѣсь дѣти развиваютъ тѣ стороны своей природы, о которыхъ не могутъ заботиться ни государство, ни община (стр. 10).

Переходя къ вопросу о воспитаніи женщины, авторъ замѣчаетъ: „Кому же неизвѣстно, какое вліяніе имѣютъ матери на жизнь какъ самыхъ великихъ, такъ и самыхъ незначительныхъ людей? Нѣтъ надобности приводить здѣсь примѣры, потому что каждый и самъ знаетъ ихъ множество. Главное дѣло состоитъ въ подтвержденіи факта, что матери суть первыя и самыя вліятельныя воспитательницы, и въ выводѣ отсюда заключенія, что государство и общество непомѣрно выиграли бы, если бы вмѣстѣ съ тѣмъ матери были и самыми лучшими воспитательницами. Если нельзя отрицать, что на ихъ долю обыкновенно выпадаетъ та часть воспитанія, которая имѣетъ рѣшительное вліяніе какъ на тѣлесное, такъ и на умственное здоровье дѣтей въ теченіе долгаго времени, а иногда и всей жизни, то нельзя также и не употреблять всѣхъ стараній съ тою цѣлью, чтобы доставить имъ возможность исполнить этотъ долгъ какъ можно лучше. Въ этомъ состоитъ высшее призваніе женщины“. „Но, спросятъ меня, неужели единственное призваніе женщины состоитъ въ томъ, чтобы быть женою и матерью? Кажется, нѣтъ. Многимъ женщинамъ вовсе не суждено быть супругами и матерями, и навѣрно никто не скажетъ о нихъ, что ихъ призваніе—сдѣлаться старыми дѣвками. Судьба человѣка еще не есть его призваніе. Точно также для супруги и матери не вся задача жизни ограничивается тѣмъ, чтобы быть только супругою и матерью. Иныя женщины получаютъ отъ природы болѣе обширныя средства, чтобы дѣйствовать на судьбы человѣчества, и я далеко отъ сомнѣнія въ способности женщины къ рѣшенію подобныхъ общихъ задачъ“ (стр. 19). „Но никогда и никто не въ правѣ утверждать, что естественное призваніе женщины вообще состоитъ въ томъ, чтобы дѣйствовать на поприщѣ государственной жизни и принимать дѣятельное участіе въ рѣшеніи текущихъ споровъ. Естественное призваніе должно сообразоваться съ естественной организаціей, а мы знаемъ, что у женщины она болѣе приближается къ организму ребенка, чѣмъ организму мужчины. Поэтому занятіе легкое, простое должно быть естественнымъ занятіемъ женщины, а такимъ по преимуществу является занятіе хозяйствомъ, хотя бы послѣднее было и не ея собственнымъ. Женщина можетъ быть не замужемъ и не имѣть дѣтей, но при всемъ томъ на ея обязанности несомнѣнно лежитъ охрана домашнего очага и всѣ непосредственно сопряженныя съ этимъ заботы; она можетъ трудиться надъ рѣшеніемъ самыхъ высокихъ задачъ, занимающихъ

человѣчество, но несмотря на то, она измѣнила бы своей женской натурѣ, если бы отреклась отъ своихъ отношеній къ домашнимъ дѣламъ и къ семейству; она можетъ принимать самое живое участіе въ борьбахъ общественной жизни, въ раздорахъ мужчинъ, но во всякомъ случаѣ должна смотрѣть на свой домъ, какъ на мѣсто примиренія, какъ на священное убѣжище, въ которомъ поддерживаются мирныя чувствованія, по крайней мѣрѣ, для будущаго поколѣнія. Таковъ былъ прекрасный смыслъ, въ которомъ римская государственная религія предоставила дѣвственнымъ весталкамъ высшія почести“ (стр. 20).

„Воспитаніе женщины должно быть тѣмъ совершеннѣе, чѣмъ болѣе возлагаютъ на нее надежду, что въ дѣлѣ народнаго развитія она воспользуется блистательнымъ образомъ своимъ огромнымъ вліяніемъ на ребенка и на мужа. Между тѣмъ во всѣ времена именно женское воспитаніе было самое несовершенное. Древній міръ, при извѣстномъ характерѣ своего направленія, не могъ доставить женщинѣ выгоднаго положенія. Христіанство, принявъ женщину въ общину, впервые указало ей, внѣ собственной ея семьи, на трудъ дѣятельной христіанской любви, на попеченіе о бѣдныхъ и больныхъ, какъ на нѣкотораго рода должность. Но настоящаго воспитанія оно не давало ей. Лишь гораздо позже, когда церковь начала принимать іерархическія формы, монастырскія училища раскрыли свои двери и для молодыхъ дѣвушекъ, а въ послѣдствіи возникли женскія конгрегаціи, съ обязательнымъ обученіемъ“. Авторъ сожалѣетъ, что „ни высшія, ни низшія женскія училища не поставляютъ себѣ задачею воспитывать для жизни. Они развиваютъ, съ достойнымъ всякой похвалы усердіемъ, женскій умъ для искусства и науки, они обогащаютъ его познаніями, поучаютъ разнымъ женскимъ рукодѣліямъ, даже образуютъ учительницъ, но никогда не образуютъ они домохозяйекъ. Если я говорю о домохозяйствѣ, то, согласно сказанному выше, я подразумѣваю подъ этимъ словомъ не только супругъ и матерей, но вообще женщинъ, которыя въ состояніи сознательно направлять домашній бытъ къ его истиннымъ цѣлямъ, т. е. въ состояніи самостоятельно заниматься и воспитаніемъ дѣтей, и уходомъ за больными, и кухней, и садомъ. При этомъ я оставляю совершенно въ сторонѣ особый вопросъ, о воспитаніи женщины для мужа, а равно не хочу касаться и другого вопроса о воспитаніи женщины для общества. Ибо, по моему мнѣнію, какъ тому, такъ и другому должно неизбѣжно предшествовать воспитаніе женщины для домашняго быта“ (стр. 23).

„Мы не можемъ скрывать отъ себя, что семейное воспитаніе находится теперь еще на той низкой степени, на какой въ минувшемъ столѣтіи находилось народное хозяйство. Задача нашего времени состоитъ въ томъ, чтобы создать науку воспитанія, которая не дозволяла бы производить на удачу новые опыты надъ дѣтьми и воспитывать ихъ по одной наслышкѣ“. „Необходимо также достигнуть, чтобы воспитательная практика сдѣлалась неразрывною составною частію женскаго воспитанія. Это очень возможно для огромнаго числа молодыхъ дѣвушекъ, если только воспользоваться другими учрежденіями, тамъ, гдѣ они существуютъ, — учрежденіями, которыя лишь рѣдко и случайно могутъ возникать въ семьѣ, между тѣмъ какъ община или ассоціація могутъ создавать ихъ всюду. Таковы учрежденія, извѣстныя подъ названіемъ дѣтскихъ пріютовъ и проч. Они какъ нельзя болѣе способны сдѣлаться для подрастающихъ дѣвушекъ тѣмъ, чѣмъ больницы и клиника служатъ для молодого врача, т. е. практическими образовательными заведеніями, въ которыхъ изучается нравственный и физическій уходъ за ребенкомъ. Для этой же цѣли могутъ служить и другія заведенія, какъ то: воспитательные и сиротскіе дома, но на сторонѣ дѣтскихъ пріютовъ то преимущество, что они находятся почти всюду. Всѣ эти заведенія имѣютъ въ виду одностороннюю пользу, т. е. пользу только тѣхъ дѣтей, которыя въ нихъ воспитываются, или ихъ родителей, и много много, если нѣкоторыя изъ нихъ стремятся сверхъ того еще къ церковнымъ цѣлямъ. При учрежденіи ихъ совершенно упустили изъ виду, что вмѣстѣ съ тѣмъ они могутъ сдѣлаться рассадниками практической добродѣтели и разумнаго ученія для молодыхъ дѣвушекъ, училищемъ для домохозяекъ, если только опытные учителя или учительницы будутъ преподавать въ нихъ практически науку воспитанія, такъ, чтобы къ готовому знанію присоединилась и готовая практика“ (стр. 28).

31. *Классическая система образованія*, ея настоящее положеніе и значеніе въ воспитаніи, сочиненіе Іосіа Джонса. Переводъ съ англійскаго, съ критическими замѣтками редакціи журнала „Учитель“. С.-Пб. 1868. Стр. 122.

„Ни одинъ изъ вопросовъ о воспитаніи, говоритъ І. Джонсъ, не былъ предметомъ столь жаркихъ преній, какъ вопросъ о положеніи, которое должны занимать древніе языки и литературы въ учебномъ курсѣ нашихъ школъ. Нѣкоторые утверждали, что древніе языки и литературы должны служить исключительнымъ или почти исключительнымъ орудіемъ умственнаго воспитанія; другіе же держались того

мнѣнія, что древніе языки не должны имѣть мѣста въ средѣ обыкновенныхъ предметовъ изученія. Между этими двумя крайними мнѣніями находятся другія, которыя суть не что иное, какъ видоизмѣненіе первыхъ сообразно точкѣ зрѣнія, вкусу, различнымъ условіямъ жизни или направленію мысли и чувства тѣхъ, кто высказывалъ ихъ“ (стр. 3). „Древніе классики привлекли на свою сторону самыя лучшіе умы каждаго вѣка и умѣли приобрести пылкое расположеніе способныхъ и ревностныхъ приверженцевъ; и нечего удивляться, что предметъ изученія какого-либо поколѣнія, его отецъ и праотцевъ въ продолженіе многихъ предшествовавшихъ вѣковъ не можетъ быть сверженъ со своего высокаго положенія иначе, какъ послѣ упорной и отчаянной борьбы“ (стр. 7).

„Мы можемъ принять за основной принципъ, что цѣль общечеловѣческаго образованія заключается не столько въ передачѣ свѣдѣній, сколько въ управленіи, развитіи и надлежащемъ направленіи способностей; не столько въ снабженіи готовыми свѣдѣніями, сколько въ томъ, чтобы возбудить желаніе и укрѣпить способность приобретать познанія; не въ томъ, чтобы дать специальное образованіе для специальной дѣятельности въ жизни, но въ томъ, чтобы дать общее развитіе; не въ томъ, чтобы воспитать человѣка для извѣстнаго какого-либо занятія, но въ томъ, чтобы сдѣлать человѣка способнымъ ко всякому роду занятій—давъ ему силу овладѣть всякимъ предметомъ, который представится, понять сущность этого предмета и справиться со всѣми его подробностями,—давъ уму широту, ясность, силу и дѣятельность,—надѣливъ человѣка вѣрнымъ разсудкомъ, который далъ бы ему возможность вѣрно рѣшать различные вопросы, представляющіеся въ дѣлахъ или въ обыденной жизни; короче,—цѣль воспитанія должна заключаться въ воспитаніи и развитіи тѣхъ силъ и навыка разума, которые дѣлаютъ человѣка, въ его общественномъ и дѣловомъ положеніи, способнымъ съ усиліемъ вступать въ сношенія со своими согражданами и имѣть благотворное и полезное вліяніе на все, что входитъ въ сферу его дѣятельности. Заключать цѣль воспитателя въ узкія границы, представляемыя передачею приготовительныхъ свѣдѣній или навыка, нужныхъ для какого-либо ремесла, промысла или дѣла,—значитъ жестоко съузить цѣль воспитанія и уничтожить надежду, что воспитаніе непременно принесетъ желаемый плодъ“ (стр. 10).

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Астафьева Елена Николаевна** — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва  
histped2009@rambler.ru

**Безрогов Виталий Григорьевич** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Ведущий научный сотрудник Учреждения Российской академии образования «Институт теории и истории образования», г. Москва  
bezrogov@mail.ru

**Белых Наталья Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец  
belih1953@gmail.com

**Гайфутдинов Азат Минабутдинович** — кандидат педагогических наук, доцент.

Декан естественно-географического факультета ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов», Республика Татарстан, г. Набережные Челны  
am-geo@mail.ru

**Гончаров Сергей Захарович** — доктор философских наук, профессор

Заведующий кафедрой философии и культурологии «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург  
gsz2004@mail.ru

**Стивен Грант** — доктор философии

Руководитель семинара по русской истории. США, Вашингтон  
<http://www.zoominfo.com/>

**Днепров Эдуард Дмитриевич** — доктор педагогических наук, профессор, Академик РАО

Профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва  
Dneprov1@yandex.ru

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва  
abc1089@yandex.ru

**Рогачева Елена Юрьевна** — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет», г. Владимир  
RogachevaEY1@mail.ru

**Софронов Вячеслав Юрьевич** — доктор исторических наук, профессор.

Профессор кафедры Истории, философии, культурологии и теории методик обучения ФГБОУ ВПО «Тобольской государственной социально педагогической академии им. Д. И. Менделеева», г. Тобольск  
kuk50@mail.ru

**Смирнов Владимир Иванович** — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил  
ntspifia@yandex.ru

**Тендрякова Мария Владимировна**

Доцент Учебно-научного центра социальной антропологии ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва  
mashatendryak@mail.ru

**Тимофеева Анна Николаевна**

Соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград  
TimofeevaAN\_123@yandex.ru

**Шилов Александр Иванович** — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой общей педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск  
9029921905@mail.ru

**Шилова Нина Васильевна**

Старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск  
9029921905@mail.ru

**Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.**

**Телефоны: (3435) 25-55-01, 25-53-00.**

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Astafieva Elena N.** — Senior Lecturer, Department of Pedagogy SEI НРТ “Academy of Social Control”, Moscow  
histped2009@rambler.ru

**Bezrogov Vitaliy G.** - Doctor of Pedagogy, professor, Corresponding Fellow of Russian Academy of Sciences.

Leading researcher of the Institute for Theory and History of Education of Russian Academy of Education, Moscow  
bezrogov@mail.ru

**Belykh Natalia M.** — Candidate of Pedagogy.

Associate Professor of Foreign Languages Department of the FSBEI НРТ «Yelets State University named after I.A. Bunin», Yelets  
belih1953@gmail.com

**Gayfutdinov Azat M.** — Candidate of Pedagogy, assistant professor.

Dean of the Faculty of natural sciences and geography faculty of FSBEI НРТ «Naberezhnye Chelny Institute of social-pedagogical technologies and resources». Republic of Tatarstan, Naberezhnye Chelny  
am-geo@mail.ru

**Goncharov Sergei Z.** — Doctor of of philosophical Sciences, professor.

Head of the Department of philosophy and cultural studies «Russian state professional and pedagogic University», Ekaterinburg  
gsz2004@mail.ru

**Stephen Grant** — Ph.D.

Seminar leader in Russian history. USA, Washington  
<http://www.zoominfo.com/>

**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

**Kornetov Grigory B.** - Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Department of Pedagogy of SEI HPT “Academy of Social Management”, Moscow  
abc1089@yandex.ru

**Rogacheva Elena Yu.** – Doctor of Pedagogy, professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT “Vladimirskiy State Humanitarian University”, Vladimir  
RogachevaEY1@mail.ru

**Sofronov Vyacheslav Yu.** – doctor of historical sciences, professor.

Professor of the Department of History, Philosophy, Cultural theory and teaching methods FSBEI HPT “Tobolsk State Social Pedagogical Academy. Mendeleev”, Tobolsk  
kuk50@mail.ru

**Smirnov Vladimir I.** – Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT «The Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Academy», Nizhny Tagil  
ntspifia@yandex.ru

**Tendryakova Maria. V.**

Associate Professor in Educational and Scientific Center of Social Anthropology FSBEI HPT “Russian State University for the Humanities”, Moscow  
mashatendryak@mail.ru

**Shilov Alexander I.** – Doctor of Pedagogy, professor.

Professor Head of Department of General Education and Educational Technology of FSBEI HPT «Krasnoyarsk State Pedagogical University VP Astafijeva», Krasnoyarsk  
9029921905@mail.ru

**Shilova Nina V.**

Senior Lecturer, of Foreign Languages Department of the FSBEI HPT «Krasnoyarsk State Pedagogical University VP Astafijeva», Krasnoyarsk  
9029921905@mail.ru

**Please feel free to contact the editorial.**

**Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.**

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8—14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- ББК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3—4 строки); ключевые слова (8—10 слов).

Данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в **алфавитном порядке, с обязательными указанием общего количества страниц источника**, ссылки на работы заключаются в **квадратные скобки** с указанием **страницы** при цитировании (например: «Текст цитаты...» [5. С.17]).

**Библиографические описания в списке литературы:**

Пристайные ссылки и/или списки пристайной литературы оформляются **строго по ГОСТ 7.0.5-2008**. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила со-  
ставления.

**Примерное оформление:**

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. — 1915. — № 12. — С. 1—11.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе [Электронный ресурс] / А. Шейнина // Интернет — государство учителей. — Режим доступа: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Желонкина. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> — Дата обращения: 09.11.11.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год : докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. / А. Г. Биснек. — Отд. арх. документов РНБ. — Ф. 12. — Д. 16. — 36 п.

В **отдельном файле-приложении** указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), полное название высшего учебного заведения (без аббревиатур и сокращений), ученая степень и звание, место работы и должность (на русском и английском

языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая необходима для публикации в журнале сведений об авторе.

В приложении указывается сфера научных интересов, общее число научных трудов, почтовый адрес, контактные телефоны.

**Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.**

**Порядок рецензирования и публикации рукописей**

Срок рассмотрения до **2 месяцев**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: [hp-journal@mail.ru](mailto:hp-journal@mail.ru)

**ПЛАТА ЗА ПУБЛИКАЦИЮ РУКОПИСЕЙ АСПИРАНТОВ НЕ ВЗИМАЕТСЯ.**

Редактор А. А. Носырь  
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

**Адрес редакции:**

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

E-mail: hr-journal@mail.ru. Наш сайт: <http://www.ntspi.ru>

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации**

ПИ № ФС77-50140 от 06 июня 2012 г.

Журнал издается с 2011 года

Подписано в печать 15.03.2014. Формат 70 × 100 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 17,55. Тираж 250 экз. Заказ 303.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.



