

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



2/2014

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

УТКИН АНАТОЛИЙ ВАЛЕРЬЕВИЧ — главный редактор, доктор педагогических наук, доцент. Первый проректор ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

БЕЗРОГОВ
Виталий
Григорьевич

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

ЛУКАЦКИЙ
Михаил
Абрамович

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.
Заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, заведующий кафедрой 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.
Заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина». г. Рязань

САВИН
Михаил
Викторович

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

САЛОВ
Александр
Игоревич

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

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 «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил

СОДЕРЖАНИЕ

**Колонка
РЕДАКТОРА**

Уткин А. В.,
д-р пед. наук, доцент
СТЕНОГРАММА
ВТОРОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА
РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ
(г. Москва, АСОУ, 24 апреля 2014 г.)7

**ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

Смирнова Л.В.,
канд. пед. наук, доцент
К 155-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
МИХАИЛА ИВАНОВИЧА ДЕМКОВА20

Бабаян А.В.,
д-р пед. наук, профессор
КОНЦЕПЦИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
М.И. ДЕМКОВА26

**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 III)36

Корнетов Г. Б.,
д-р пед. наук, профессор
ПОСТИЖЕНИЕ
ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ47

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

- Возчиков В. А.,**
д-р философ. наук, профессор
«ОБОЖАНИЕ» КАК СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА
СЧАСТЛИВОГО69
- Ефимова Е. А.,**
канд. пед наук
ДЕТСКИЕ ИГРЫ В ЗЕРКАЛЕ
ОФИЦИАЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ СССР
(вторая половина XX в.)77
- Макаров М. И.,**
канд. пед. наук, доцент
ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
О ДОБРОДЕТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПРАВООУЧИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XVIII –
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА90
- Новиков С.Г.,**
д-р. пед. наук, канд. истор. наук, профессор
РАЗВИТИЕ МАССОВЫХ ИДЕАЛОВ ВОСПИТАНИЯ
В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО
(ДОИНДУСТРИАЛЬНОГО) ОБЩЕСТВА97
- Салов А. И.,**
канд. пед. наук, доцент
ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ УЧИТЕЛЯ
В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ (1918–1929 гг.)108
- Саратовцева Н. В.,**
канд. пед. наук, доцент
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ И ПАТРИОТИЧЕСКИЕ
УРОКИ АЛЕКСАНДРА ВАСИЛЬЕВИЧА СУВОРОВА
ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ ...119

Сеник Н. И.,
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ
СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ (1920-е гг.)125

Штылева Л. В.,
канд. пед. наук, доцент
СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И ОБЩЕНАУЧНЫЕ
ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ
РАЗЛИЧИЙ В ГОСУДАРСТВЕННОМ СВЕТСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ НА ЭТАПЕ ЕГО
СТАНОВЛЕНИЯ (XVIII век)135

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Полякова М.А.,
канд. пед. наук
ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ И РЕФОРМАЦИОННЫЕ
ЧЕРТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА
ЧЕЛИО СЕКОНДО КУРИОНЕ149

Южанинова Е. В.,
канд. пед. наук, доцент
ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ
ГОСУДАРСТВА К ОБРАЗОВАНИЮ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ГЕРМАНИИ
(конец XVIII – начало XIX в.)162

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Алепина С. А.,
канд. пед. наук
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ОРЕНБУРЖЬЯ166

6.....Историко-педагогический журнал, № 2, 2014

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Тереня Ю. Ю.

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ
РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ (1920–1940 гг.)180

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Демков М. И.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ 50-60-х ГОДОВ XIX ВЕКА
(Окончание).....192

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ203

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....207

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. В. Уткин
д-р пед. наук., доцент,
главный редактор
«Историко-педагогического журнала»



**СТЕНОГРАММА
ВТОРОГО НАЦИОНАЛЬНОГО
ФОРУМА РОССИЙСКИХ
ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ**
(г. Москва, АСОУ, 24 апреля 2014 г.)¹

В статье представлены доклады участников Второго национального форума российских историков педагогики, проходившего в Академии социального управления, г. Москва

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

A. V. Utkin

**THE TRANSCRIPT
OF THE SECOND NATIONAL FORUM OF
RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY**
(Moscow, Academy of Social Management,
24th April, 2014)

The article represents the reports of the participants of the Second National Forum of Russian historians of pedagogy, which took place at the Academy of Social Management, in Moscow.

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

¹ Печатается в сокращенном виде (прим. ред)



Корнетов Г. Б.,
профессор, док-
тор педагогических
наук, председатель
 оргкомитета Второго
 национального фору-

ма российских историков педагогики

Начать наше мероприятие я бы хотел с печального известия о кончине Владимира Ивановича Смирнова, главного редактора «Историко-педагогического журнала», ректора Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, человека с которым мы особенно тесно сотрудничали с 2010 года. Я предлагаю почтить его память...

Относительно программы форума отмечу следующее. Работа строится обычно следующим образом: выступления и обсуждения, вопросы. Каждый может выступить с тем, о чем он захочет рассказать в ходе дискуссии. Все материалы, которые нам были высланы на форум, опубликованы в книгах, подготовленных к форуму. К сожалению, сегодня не будет Э. Д. Днепров, но книгу, о которой он рассказывал «Источниковедение истории образования и педагогики дореволюционной России», вы все получили. Книга получилась весьма интересной, особенно для тех, кто занимается отечественной историей.

Хочу напомнить участникам форума, что в Санкт-Петербурге 16—17 июня 2014 года состоится масштабное мероприятие — Всероссийская научно-практическая конференция — XXX сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО

«Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII—XXI веков». Я попрошу всех очень внимательно отнестись к этой сессии совета, потому что, по существу, в нашей стране историко-педагогических мероприятий общероссийского масштаба нет.

Хочу также напомнить, что 13 ноября 2014 года в АСОУ будет проведена X юбилейная международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия». Ждем вас. Вся информация о публикациях у вас есть. Единственная просьба для авторов — присылайте материалы в срок. Это требование связано, прежде всего, с особенностями полиграфического процесса. А в начале мне бы хотелось предоставить слово эксперту ВАК, доктору педагогических наук, профессору М. А. Лукацкому.



Лукацкий М. А.,
профессор, док-
тор педагогических
наук, член-корреспондент РАО

Уважаемые коллеги, мое выступление посвящено конференции, которую на днях проводили председатель ВАК В. М. Филиппов и ученый секретарь ВАК Н. И. Аристов. Совершенно не случайное мероприятие, которое прошло в формате учебно-методического семинара и связано это с тем, что 2/3 составов экспертных советов теперь являются новыми, в том числе и экспертный совет по педагогике. В. М. Филиппов начал с того, что озвучил

цифру количества диссертационных советов, действующих в России, их на сегодняшний день 2547. Сеть педагогических советов существенно уменьшилась, и на сегодняшний день она составляет около 53 % от того количества, которое было несколько лет назад. Увеличиваться она явно не будет, а вновь создаваемые советы будут объединены — на базе двух-трех и более образовательных организаций. Особое внимание будет обращать на состав диссертационных советов и, как следствие, на ротацию научно-педагогических кадров в них.

Самым распространенным замечанием, которое предьявляется президиумом ВАК к диссертационным работам по педагогике, является «отсутствие эксперимента». Многие соискатели не имеют представления о том, что такое эксперимент как метод исследования, а его описание, в лучшем случае, можно определить как квазиэксперимент. Соискатели на собеседовании не могут ничего внятного сказать по математической статистике, используемой для подтверждения экспериментальных данных, объяснить, почему была избрана та или иная стратегия статистической обработки.

Справедливости ради следует отметить, что к историко-педагогическим работам гораздо меньше претензий, чем к работам, выполненным по остальным педагогическим специальностям, однако есть ряд общих замечаний и к ним. По существу было сказано, что не вводится в оборот новый фактический материал, такие работы представляют собой не что иное, как толкование давно известных матери-

алов, интерпретацию известных фактов. Возможный вариант: дополнительная экспертиза работы по истории педагогики со стороны историков.

Вторая претензия имеет отношение ко всем работам и связана с темами диссертаций, часто стихотворными. В недавнем прошлом существовала традиция: ты прикреплялся к кафедре, и диссертация в той или иной мере отражала направление научно-исследовательской работы кафедры. Сегодня же иногда пишутся работы по тематике, которая никакого отношения не имеет к исследовательским начинаниям кафедры, часто не имеет никакого отношения к научной специализации тех, кто осуществляет научное руководство. Руководить диссертациями и заниматься консультированием могут только те, кто является признанными специалистами в той или иной педагогической исследовательской сфере. Кроме того, эксперты ВАК едины во мнении, что соискателям в обязательном порядке нужно помогать еще до проведения исследования, помогать с выбором проблемы, с формулировкой темы, целей и задач. Чтобы через 5—7 лет не обнаружилось, что тема плохая, а диссертация не может пройти через экспертный совет. Надо организовывать формы, которые позволят реализовать такого рода консультации для соискателей ученой степени кандидата и доктора наук.

Растущие требования к диссертационным исследованиям закономерно ограничили количество защит по педагогике на 25 %, а просмотр аудио- и видеоматериалов защит составил еще одну область «информации

к размышлению». Так что работа по предъявляемым к диссертационным исследованиям требованиям и улучшению качества экспертизы идет полным ходом.

Корнетов Г. Б.: Давайте перейдем к нашей дискуссии, поблагодарим Михаила Абрамовича, надеемся, что он поучаствует с таким же оптимизмом в нашем главном блоке работы.

Дискуссию я обозначил предельно широко: «Перспективы, проблемы и пути развития истории педагогики в современных условиях». Каждый может, я думаю, сюда вписаться со своим вопросом, со своей темой, которая ему интересна, со своими результатами, которыми хотел бы поделиться. Вот видите, впервые у нас прозвучало, что к истории педагогики отношение меняется немножко в лучшую сторону.

Историей педагогики у нас занимаются энтузиасты, темы это некоммерческие, не решающие актуальных конъюнктурных проблем. К сожалению, новый стандарт педагогического образования тоже не способствует развитию истории педагогики, потому что количество часов ее как отдельной дисциплины уменьшается, сводится практически к нулю. Историко-педагогический компонент, который у нас традиционно включался в самые различные курсы, также сокращается в связи с сокращением часов на педагогические дисциплины. Тем не менее, уже много лет сюда приезжают коллеги с результатами своих историко-педагогических исследований. Каждый год у нас выходит много историко-педагогических книжек, где представ-

лено большое количество разнообразного по стилю, жанру и содержанию оригинального материала. По результатам наших встреч мы обычно издаем четыре книги. География нашей конференции: Хабаровск, Нижний Тагил, Воронеж, Владимир, Санкт-Петербург, Ставрополь, Волгоград, Екатеринбург, Калининград, Калуга и т. д. Несмотря на все сложности настоящего периода, отрадно, что связи между вузами и научными коллективами, между исследователями истории педагогики и образования, представляющими научные школы России, становятся все более продуктивными. Примером тому могут служить две успешно защищенные докторские диссертации: Виктории Константиновны Пичугиной и Михаила Ивановича Макарова.



Пичугина В. К.,
доцент, кандидат педагогических наук (Волгоград)

Мне бы хотелось поблагодарить каждого присутствующего здесь за помощь и поддержку в подготовке и защите диссертации: «Развитие антропологического дискурса “заботы о себе” в истории античной педагогики». Я очень благодарна своим оппонентам: Евгению Александровичу Ямбургу, выступившему в общей логике философско-культурологической проблематики; Алексею Алексеевичу Романову, чье выступление было четким, структурированным, конкретным и ввело диссертационный совет в состояние осознания проблемы;

Митиной Анне Мееровне, директору НОУ «Центр иностранных языков REWARD» (г. Волгоград), специалисту по зарубежной педагогике и педагогике взрослых.

На защите были вопросы о том, почему избрана именно античная педагогика, почему ее целью стал заботящийся о себе человек. Если понимать практическую значимость в узком значении, то ее, действительно, нет, поэтому предстояло выстроить те доказательные линии, которые характеризуют современное понимание заботящегося о себе человека. Эти линии неявно, невыраженно коррелируют с античными, потому что современные подходы опираются на психотехники, психопрактики и не имеют линейной связи с античностью. Некие константы, культурные смыслы при переводах античных текстов с древнегреческого и латыни доказывают это утверждение.

Вопрос: Как вы считаете, забота о себе — это экзистенциальная проблематика?

Пичугина В. К.: Я думаю, да.

Вопрос: Тогда почему, когда говорят об экзистенциализме как направлении философской мысли, то говорят, что родился он в конце XIX столетия как таковой. Почему корни античности не находят? В чем причина? Не правы исследователи, или тут какая-то иная есть причина?

Пичугина В. К.: Ответ на эти вопросы может быть неоднозначным. Чем больше я читаю источники на языке оригинала, тем больше прихожу к мнению, что переводы были выполнены с заранее заданной

целью. Советские переводы что-то ретушировали, что-то убрали, что-то скрашивали. Некоторые труды сокращены до неузнаваемости, из них не просто исключено понятие «забота о себе», изъяты все педагогические контексты, которые связывают заботу о себе с процессами образования и самообразования личности. Поэтому так глубоко проследить корни может только специалист, который читает первоисточники, причем читает их в (условной) культурной дихотомии «древнегреческий — латынь», чтобы видеть, как возникли эти линии, как они далее развивались. А если такого прочтения нет, то сложно говорить о достоверности предлагаемой автором перевода версии. Я недавно с удивлением прочитала, что ойкономией, т. е. домоведением, стали заниматься в XIX веке в Англии, но ведь первым трудом об ойкосе, имеющим выраженный педагогический контекст, стала работа Ксенофонта об ойкономии.

Вопрос: Вы говорите об античных исследованиях. Наверное, трудно заподозрить западных исследователей в том, что они «неправильно прочитали» эти тесты. Они ведь тоже не считают, что корни экзистенциальной мысли в античности.

Пичугина В. К.: Западные исследования зачастую находятся в иной координатной плоскости мышления. Мы считаем монографию венцом карьеры ученого, а наши западные коллеги считают, что монография — это множественность, каждый фонд может спонсировать десятки монографий. Хорошо видно, какой фонд

спонсировал ту или иную монографию по античной педагогике. Например «Добродетельность древнегреческой женщины» спонсировало феминистическое общество.

Вопрос: То есть Вы утверждаете, что труды в известном смысле ангажированы?

Пичугина В. К.: Это один из субъективных факторов, определяющих развитие любой отрасли человеческих знаний

Вопрос: Вот есть феномен «забота о себе». А что это такое: это состояние души, состояние мысли, переживания?

Пичугина В. К.: Потому мы и вынесли в тему антропологический дискурс, рассматривая этот феномен как явление, процесс, как деятельность и результат. Предложенная иерархия позволила проанализировать феномен «забота о себе» на уровне понятий, метафор, нарративов и концептов. По сути, речь идет об образовательных стратегиях, которые ученик выстраивает под надзором наставника, это те сюжетные линии, которые включают в себя жизненный путь человека.

Вопрос: Забота о себе, это то, что я вместе с наставником определил в качестве траектории движения в будущее, говоря современным языком, некая образовательная траектория. Это продукт работы двух (и более) людей. Явно, что эта проблематика становится уже не сугубо личностной, а социальной, а в предметной области социологической.

Пичугина В. К.: Античный человек не отрывался ни от политических,

ни от социальных реалий. Это продукт совместного диалога, в котором формы и методы взаимодействия не были унифицированы, а целенаправленно избирались наставником. Высшее образование в Римской империи не было столь унифицировано, как древнегреческое, поэтому каждый волен был предлагать свои программы, формулировать наставления, избирать формы и методы.

Корнетов Г. Б.: Мы эту проблематику обсуждали. Что такое «забота о себе»? Это некая социальная практика, но мы-то берем ее в контексте педагогической практики, понимая, что педагогическая практика имеет некие специфические точки координат. Если мы вписываем в эти точки, мы можем говорить о педагогической практике. Раз есть практика, есть экспериментальное осмысление, основание. Когда мы в истории педагогики рассматриваем различные события, теории, действительно, интересен вопрос «А когда что началось?». И здесь ведь очень тонкие есть повороты, например, экзистенциальный аспект «заботы о себе». Он и показывает эти корни, эту преемственность, потому что в то время люди не оперировали понятием «экзистенциализм», но они высказывали такие мысли, идеи, положения, которые в эту логику данного направления философской мысли вписывались.

Предположим, мы говорим о развитии и развивающем обучении. Традиционно считают, что у истоков развивающего обучения стоит Песталоцци. У него мы находим достаточно целостное теоретическое

осмысление этого процесса, хотя сам термин «развивающее обучение» он не использует. И у Сократа мы можем найти идеи развивающего обучения, но утверждение о том, что Сократ стоит у истоков развивающего обучения требует объяснения и доказательств.

Хотелось бы обратить внимание на элемент детерминации, который всегда присутствует в исследовательской деятельности. Вопрос в том, насколько мы его осознаем — любая категорическая позиция оказывается весьма уязвимой, учитывая публичный характер защиты.



Полякова М. А.,
доцент, кандидат педагогических наук (г. Калуга)

Поддерживая коллегу, замечу, что в ноябре 2013 года я представила

Вашему вниманию анализ учебника итальянского историка педагогики Ф. Камби, работающего сейчас во Флорентийском университете. Основной постулат Ф. Камби как исследователя — все есть в античности, античность — это склад педагогических идей, а вся европейская философия есть не что иное, как приложение к Платону.

Корнетов Г. Б.: В этом отношении немалый интерес вызвала защита докторской диссертации Михаила Ивановича Макарова.



Макаров М. И.
доцент, кандидат педагогических наук (г. Москва)

Хочется выразить большую

благодарность официальным оппонентам, профессорам, докторам педагогических наук: Елене Юрьевне Рогачевой, Александру Николаевичу Шевелёву, Анатолию Владимировичу Овчинникову за конструктивный анализ диссертационного исследования. Во многом их замечания и акценты в отзывах определили ход защиты. Та атмосфера, которая у нас складывается на встречах у Григория Борисовича Корнетова в АСОУ на форумах и конференциях, поддерживала меня. Я понимал, что рядом круг добродетели и дружбы, помогающий выдержать процедуру защиты. Большую благодарность хотелось бы выразить рецензентам отзывов: из Рязани, Волгограда, Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Хабаровска, Томска.

Тема диссертации у многих членов совета вызвала, мягко сказать, недоумение, поскольку она звучит таким образом: «Этико-педагогические представления о добродетельной жизни в отечественной нравоучительной литературе второй половины XIX — начала XX века». По сути, вопросы касались междисциплинарного поля гуманитарного знания, связанного с философией, этикой, культурологией, религией. Поэтому приходилось комментировать положения, представленные на защиту, обосновывать содержательное наполнение понятия «добродетель», отвечать на вопросы о том, детерминирована ли добродетель по своей сути или является константой человеческой культуры, кто занимался вопросами добродетельного воспитания и становления человека.

Основная полемика возникла вокруг «метафоричности» работы. Но, во-первых, если бы это была работа-метафора, то это было бы художественное произведение, где я бы выступал как автор-рассказчик или автор-повествователь. Во-вторых, мы пользовались лишь метафорами, из которых извлекли понятие «добродетельная жизнь», был проведен серьезный теоретико-методологический анализ, который позволил это сделать. В-третьих, извлекая этико-педагогические представления о добродетельной жизни из первоисточников, мы сочли излишним формализовать эти представления в виде периодизации. Например, А. П. Чехов — писатель-проповедник, потому что в метафорах, метонимиях, в тех коротких рассказах, которые он написал, есть проповедь. Классическая литература носит гомилетический характер, другой не существует.

Корнетов Г. Б. Давайте перейдем к обсуждению докладов. Слово предоставляется коллеге из Калининграда Татьяне Искандаровне Безуглой.

Безуглая Т. Э., доцент, кандидат педагогических наук (г. Калининград)

Наше исследование касается истории становления и развития психологического образования в высшей педагогической школе России периода конца XIX — начала XXI века. При этом мы учитывали, что большую часть XX века в России ряд направлений в психологии был запрещен, в частности, в 1936 году в известном постановлении «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

Рассматривая историю становления и развития психологического образования в высшей педагогической школе России, мы решили обратиться к такому научному направлению, как эдукология, которая на сегодняшний день статуса науки не имеет, однако является комплексным научным направлением, исследующим образование и образовательные процессы.

По утверждению Н. И. Мицкевича, доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой математических и естественно-научных дисциплин Российского государственного социального университета, предмет эдукологии — междисциплинарный, следовательно, не может быть ограничен областью исследований какой-либо одной науки. В частности, создание наиболее эффективной и результативной модели обучения такого направления профессиональной подготовки, как «Психолого-педагогическое образование» можно считать одним из решений эдукологии. Возникает вопрос о том, возможно ли использовать эдукологическую направленность в историко-педагогическом исследовании при условии, что предмет исследования — психологическое образование в высшей педагогической школе, а результат — практические рекомендации, имеющие выраженный методический компонент.

Вопрос: Насколько оправданно введение понятия «эдукология», и нет ли в аппарате педагогики, истории педагогики, психологии уже того, что позволяет решить и проблему, и задачу. Правильно ли я понимаю — введение в историко-

педагогическую проблематику этого термина — Ваше методологическое ноу-хау.

Корнетов Г. Б.: Хочу сказать два слова об эдукологии. Дело в том, что у нас интерес к эдукологии в стране был в начале 90 — сер. 90-х годов весьма серьезным, однако появление нового термина было связано с наполнением новым содержанием термина «теория образования». Стали говорить о том, что образование — сложный процесс, что оно отнюдь не связано с педагогическим процессом. Есть философия образования, есть экономика образования, социология образования, история образования, педагогика образования, и поэтому педагогика не может претендовать на название «науки об образовании». У нас традиционно, по В. В. Краевскому, если кратко определяли педагогику, то, как науку об образовании, или о воспитании. Но произошло калькирование с английского языка, с англо-саксонской традиции, и появилось очень много работ, статей и книг, где доказывали, что педагогика не то чтобы не имеет право на существование, а является мелкой и периферийной областью научного знания. Следовательно, нужно создавать теорию образования как некую такую комплексную науку, как педология — наука о ребенке, антропология как наука о человеке и т. д. Помните, Михаил Викторович (Савин) нам рассказывал, что в американских словарях термин «педагогика» указывается как устаревший, не несущий никакого понятийного смысла. С этой точки зрения, интерес к эдукологии был представлен в двух контекстах:

во-первых, как некая попытка модернизировать педагогику, во-вторых — вместо термина «теория образования» использовать термин «эдукология», в котором предмет и объект сливаются по существу, и эдукология, как наука об образовании, включает практически все гуманитарные науки.

Надо сказать, что в середине 90-х годов интерес к этому немного угас. По поводу теории образования народ «пошумел-пошумел», к тому же у нас не оказалось людей, которые смогли бы продвинуться дальше постановки проблемы. Какие нужны научные силы, чтобы попытаться создать комплексную теорию образования! Эдукология как теория образования в этом аспекте, вместе с попытками создать комплексную теорию образования, потеряла актуальность. А попытка подменить эдукологией педагогику или поставить их вместе показала, что педагогика на самом деле все эти проблемы может обсуждать и решать, тем более, что это традиция не наша, а западная, и как-то это у нас не прижилось. Но возникает вопрос, надо ли в это «влезать» в диссертационном исследовании, доказывая, что эдукология «важнее и лучше», чем педагогика. Потому, когда говорят о теории образования как о целостной комплексной дисциплине, или об эдукологии как о целостной дисциплине, тут определенная логика есть. Действительно, педагогика центрирована на педагогическом процессе, однако исторический опыт показал, что эдукология ни в каком виде не прижилась в отечественном ментальном педагогическом пространстве.



Днепров Т. П.,
доцент, доктор педагогических наук (г. Екатеринбург)

Думаю, коллеги, нас не может не беспокоить решение практических вопросов, в частности, преподавание истории педагогической мысли как учебной дисциплины. Дело в том, что у нас в вузе уже нет учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли», она осталась в учебных планах только факультета психологии и социальной педагогики. На других факультетах читается общий курс «Педагогика», который делится на 4 модуля: первый и второй читается на первом курсе: введение, дидактика, теория. Третий модуль — это история образования, четвертый — педагогическая технология. К сожалению, отсутствует и аттестация в форме зачета или экзамена по истории образования и педагогической мысли.

Полякова М. А.: Ситуация в вузах складывается по-разному — на бакалаврских программах 9 лекций, 9 практических занятий, остальное идет на самостоятельную работу, но курс называется «Общие основы истории образования и педагогической мысли». Естественно, для государственного экзамена формулировки билетов включают и историю, и теорию, и практическое задание с выходом на педагогическую практику. Это всегда можно сделать. Если идет, допустим, теория — содержание образования, то предлагается задание — проанализировать ряд учебников по языку с точки зрения концепции содержания.



Рогачева Е. Ю.,
профессор, доктор педагогических наук (г. Владимир)

Сохранение часов в учебных планах во многом еще зависит и от авторитета научных школ в вузе. Вот у нас во Владимире, например, если заложена была эта традиция Феликсом Ароновичем (Фрадкиным), то до сих пор сохраняется повышенное внимание к педагогике.



Заварзина А. Э.,
доцент, кандидат педагогических наук (г. Воронеж)

В Воронеже читается история педагогики и образования примерно в таком же количестве. Конечно, гораздо меньше, чем было раньше, однако есть и зачет, и экзамен. Кроме того, следует учесть, что история педагогики для студента — трудный предмет, потому что основан на философии и требует достаточно высокого уровня общей культуры мышления.



Гребенюк Т. Б.,
профессор, доктор педагогических наук (Калининград)

Балтийский Федеральный университет вошел в международный проект, который включает представителей пяти стран — Польши, Италии, Норвегии, Индии и России. Формулировка темы проекта требует серьезных исследований исторического аспекта проблемы, так как пред-

полагает обращение к педагогике, социологии, культурологии. Называется проект: «Стимуляторы-ингибиторы культуры доверия в образовательном взаимодействии с помощью информационно-коммуникационных технологий». То, что способствует и препятствует, иначе говоря, культуре доверия. Культура доверия — интересное понятие, этическое, особенно с точки зрения этики политической, дипломатической, педагогической в том числе.

Эта проблема особенно актуальна, поскольку не только в социуме доминирует недоверие к информации в СМИ, Интернете, но и во взаимодействии субъектов образовательного взаимодействия доверительными отношения не назовешь. Диагностические средства исследования — блок анкет — для детей младшего школьного возраста, для старшеклассников, студентов, для учителей школ и преподавателей вузов. Практически одни и те же вопросы, около 25 пунктов, сфокусированных вокруг ключевого вопроса — к кому бы ты обратился в трудной ситуации. Исследовательский проект рассчитан до конца 2015 года, результаты анкетирования респондентов пяти стран будут систематизироваться и обобщаться.



Седова Е. Е.,
доцент, кандидат
педагогических наук
(Воронеж)

Приглашаю всех участников на конференцию «Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее», которая будет прохо-

дить с 18 по 20 ноября 2014 года в Санкт-Петербурге. Более конкретную информацию можно посмотреть на сайте конференции. В программе конференции будет представлен анализ современной русской школы за рубежом, приедут представители 22 стран — практикующие педагоги и организаторы школы. Будут представлены отдельные направления «Учебники зарубежья», «Педагоги и идеи», выставка учебников русского зарубежья, фотографии из частных коллекций, большой частный архив по чешским заведениям 30-х годов и т. д. Проводит это мероприятие информационный культурный центр русской эмиграции при поддержке фонда Д. С. Лихачева, Славянской библиотеки. До 1 августа принимаем статьи для публикации.



Уткин А. В.,
доцент, доктор педагогических наук
(Нижний Тагил)

Уважаемые коллеги, представляя вам очередной номер

«Историко-педагогического журнала» за 2014 год, отмечу, что изданию исполнилось ровно 3 года. За это время выпущено 12 номеров, и если в течение первых двух лет формировался имидж журнала, то теперь он имеет в научно-педагогических кругах солидную репутацию, изменившись в количественном и качественном отношении. Во-первых, существенно возрос объем издания — до 200—230 страниц, издание направляется в библиотеки 45 крупнейших педагогических вузов страны. За три года работы сформи-

ровался коллектив постоянных авторов из Москвы, Санкт-Петербурга, Рязани, Владимира, Волгограда, Ставрополя, Хабаровска и др.

Журнал включает 12–15 рубрик, традиционными стали: «Памятные даты истории образования и педагогики», «История отечественного образования и педагогики», «История зарубежного образования и педагогики», «Методология и методика историко-педагогического исследования», «Педагогика русского зарубежья», «Из опыта региональных историко-педагогических исследований», «Обращаясь к источникам», «Научные дискуссии», «Исследования молодых ученых». Необходимо отметить, что в журнале публикуются также статьи, представленные в ежегодных сборниках международной конференции «Историко-педагогическое знание накануне III тысячелетия», проводимой под руководством профессора, доктора педагогических наук Г. Б. Корнетова.

Становятся доброй традицией публикации в журнале соискателей ученой степени доктора педагогических наук, выполняющих исследования по историко-педагогической проблематике. Примером тому могут служить статьи А. М. Аллагулова, М. И. Макарова, В. К. Пичугиной, А. В. Уткина, которые успешно защитили диссертации в 2013–2014 гг. Журнал стал площадкой для представления результатов исследований аспирантов и соискателей, выполняющих исследования по историко-педагогической проблематике.

У редакции журнала появились первые международные контакты: с Роберто Сани, главным

редактором журнала «History of Education and Children's Literature» Исследовательского Университета Мачераты (Италия). Итальянский журнал возник из похожей идеи, длительное время вынашиваемой большой группой историков образования и детской литературы из Италии и других европейских и не только европейских стран. Этот проект состоит в том, чтобы создать тематическое периодическое издание международного значения, открытое для сотрудничества с учеными и исследователями из разных стран и сосредоточенное на исследованиях по истории образования, школьных и образовательных учреждений и систем, детской литературы и изданий для детей и молодежи, школьных учебников, педагогической мысли и образовательных теорий. Редакция надеется на сотрудничество и с профессором Стивеном Грантом (США), который является руководителем постоянно действующего семинара по истории российского образования в Вашингтоне. Поэтому есть надежда на то, что эти направления деятельности — международные контакты и сотрудничество и сама рубрика «История зарубежного образования» — будут представлены работами наших зарубежных коллег.

Уважаемые коллеги, от коллектива редакции выражаю искреннюю благодарность за сотрудничество и поддержку издания. Хотелось бы, чтобы журнал стал настоящей площадкой для дискуссий и обсуждения актуальных научно-теоретических и практико-ориентированных проблем.

Ежегодно в номере, открывающем год, публикуется летопись авторефератов диссертаций (по перечню авторефератов РГБ), защищаемых в год предыдущий. В частности, за 2012 год в этом перечне есть 8 докторских диссертаций по истории образования и педагогики и немало кандидатских. Каждому, кто защищает диссертацию в нашей предметной области, редакция направляет письмо с предложением публикации в журнале, и у многих авторов это находит отклик.

Корнетов Г. Б.: Было бы интересно проанализировать диссертации по истории образования в исторических исследованиях, культурологии, гражданской истории, особенно истории школы, причем по тематике, которая нам абсолютно близка. По логике ВАКа, работы по истории образования и педагогики должны идти на дополнительное рецензирование. Наш журнал мог бы в сообществе давать информацию о разрабатываемых темах аспирантских и докторских исследований.

Уткин А. В.: У журнала есть хорошая электронная страница. Там, в первую очередь, представлен состав редакции, требования к публикации, полный архив номеров, мы можем открыть подраздел, который отражает тематику диссертаций. По сути, хороший сайт журнала можно было бы с течением времени превратить в страницу историков педагогики, а журнал «прицепить» как одну из составляющих историко-педагогического портала, в котором были бы представлены и информационные письма о конференциях, и о наших с вами собраниях, и о конкретных исследованиях, и о защитах, и педагогические тексты.

Корнетов Г. Б.: Подобные инициативы требуют не только поддержки, но и помощи в организации деятельности, консолидации усилий и общественной презентации рождающихся диссертационных исследований. В качестве примера такой презентации сегодня мы можем представить тему докторского исследования М. А. Поляковой: «Институализация базовой модели школьного образования Запада». Когда речь идет о моделях школьного образования имеют в виду две базовые модели такого института. История школы в современном виде началась с XVI века, и собственно историческая реформация — это народная школа Лютера. Вся дальнейшая история образования соткана из предыдущих эпох, поэтому логичен мостик к иезуитскому образованию, педагогически эффективному, 200 лет эти школы считались лучшими в мире. Мы решили изучить опыт иезуитов, а затем рассматривать традиции, идущие от иезуитов и Лютера, которые позволяют проанализировать весь спектр возникающих в дальнейшем школ. Здесь возникает и третья линия исследования: отрицание школы как таковой, она начинается с Монтеня, с автора, которого читал в то время любой культурный человек.

Уважаемые коллеги! В ноябре состоится юбилейная X международная научная конференция «Историко-педагогическое знание накануне III тысячелетия». Тема заявлена достаточно широко: «История педагогики как педагогическая историческая наука», поэтому ждем ваши предложения, пожелания и тезисы выступлений. Спасибо за работу и всего Вам доброго!



ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Л. В. Смирнова

К 155-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ МИХАИЛА ИВАНОВИЧА ДЕМКОВА

УДК 371.4

ББК 74.03(2)

24 марта 2014 года исполнилось **155** лет со дня рождения **Михаила Ивановича Демкова**, известного отечественного педагога, автора ряда учебников по педагогике, дидактике, истории педагогики.

Ключевые слова: М. И. Демков, учебники по педагогике, история педагогики.

L. V. Smirnova

BY THE 155TH BIRTHDAY ANNIVERSARY OF M. I. DEMKOV

March 24th, 2014 marks **155** years since the birth of **Mikhail Ivanovich Demkov**, the famous Russian educator, the author of several books on pedagogy, didactics and history of pedagogy.

Key words: M. I. Demkov, textbooks on pedagogy, history of pedagogy

Михаил Иванович Демков — русский теоретик, историк и популяризатор педагогики.

Родился 12 (24) марта 1859 года в хуторе Скрынный Прилукского уезда, ныне Черниговской области. В 1877 г. окончил Нежинскую гимназию и в 1881 г. — Киевский университет, по окончании которого стал преподавать физику и естествознание в Черниговской женской гимназии и Глуховском учительском институте.

В 1905 году М. И. Демков был назначен директором Московского

учительского института, а в октябре 1911 г. — директором народного училища Владимирской губернии.

После Великой Октябрьской социалистической революции М. И. Демков преподавал педагогику и историю педагогики в Прилукском педагогическом техникуме.

М. И. Демков известен как автор работ по педагогике, дидактике, истории педагогики. Начиная с 1890-х гг., он активно публикует свои статьи в журналах «Русская школа», «Русский начальный учитель»,

«Педагогический сборник», «Вестник воспитания», «Гимназия» и др. М. И. Демков является автором первых крупных учебников по педагогике для учительских институтов, семинарий и педагогических классов женских гимназий. Эти учебники сохранили известное значение до настоящего времени; достоинствами их являются насыщенность точным фактическим материалом и сопровождение курсов обширными указателями педагогической литературы.

Одной из сторон педагогической деятельности М. И. Демкова являлась популяризация педагогических знаний. В своих работах автор знакомит читателей с биографиями крупнейших педагогов; привлекает внимание к педагогической профессии рассказами из жизни преподавателей и учащихся («Дары юности», 1915); пишет рассказы для детей («Уголок детской жизни», 1915).

В теоретических работах М. И. Демков обращал особое внимание

на изучение принципов и закономерностей воспитания и обучения. Эмпирическую педагогику расценивал как материал, подлежащий научной обработке при построении педагогической теории. Считал, что педагогике, как и всякой другой науке, присуще стремление формулировать свои законы, приводить их в единую систему; чем сильнее эта тенденция, тем выше уровень развития педагогики.

Серьезное внимание М. И. Демков уделял изучению истории русской и западноевропейской педагогики. Подчеркивая самобытность и оригинальность русской педагогической мысли, он выступал против засилья немецкой педагогики в русской школе, отводил большую роль церкви в развитии просвещения. Его учебники по педагогике имели большую популярность и многократно переиздавались. До сих пор педагоги, изучающие историю педагогики, непременно обращаются к работам Михаила Ивановича Демкова.

ОСНОВНЫЕ РАБОТЫ М. И. ДЕМКОВА ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

1. **Демков, М. И.** Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей / Сост. М. И. Демков, дир. Моск. учит. ин-та... Ч. 1–2. — Москва : тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1910. — 2 т.; Введение в педагогику; Физическое воспитание; Основы психологии и логики. — 1910. — VIII, 212 с.

2. **Демков, М. И.** Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных

учителей / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та. — 3-е изд., испр. Ч. 1–2. — Москва : т-во А. И. Мамонтова, 1916–1917. — 2 т, 216 с.

3. **Демков, М. И.** Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — 2-е изд., испр. Ч. 1–2. — Москва : тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1914–1916. — 2 т.; 23. Введение в педагогику; Физическое

воспитание; Основы психологии и логики. — 1914. — [2], 216 с.

4. **Демков, М. И.** История русской педагогики / [Соч.] М. И. Демкова, д. чл. Нежин. ист.-филол. о-ва при Ин-те кн. Безбородко... Ч. 1—3. — Ревель : [журн.] «Гимназия», 1895—1909. — 3 т.; 24. Древнерусская педагогия. (X—XVII вв.). — 1895. — X, [2], 326 с.

5. **Демков, М. И.** История русской педагогики / М. И. Демков. — 3-е изд., испр. Ч. 1. — Москва: изд. авт., 1913. — 25. Древнерусская педагогия. (X—XVII вв.). — 1913. — XVI, 302 с.

6. **Демков, М. И.** Естественная история для народной школы / Сост. М. И. Демков, б. дир. нар. уч-щ Владим. губ. ... — Москва: Т-во «В. В. Думнов насл. бр. Салаевых», 1914. — [2], 220 с. : ил.

7. **Демков, М. И.** История западноевропейской педагогики : Для высш. жен. и пед. курсов, учит. ин-тов и семинарий, пед. кл. жен. гимназий и для преподавателей сред. шк. / М. И. Демков, авт. «Истории русской педагогики» и «Курса педагогики». — Москва : отд. тип. т-ва И. Д. Сытина, 1912. — 500 с.

8. **Демков, М. И.** История русской педагогики / М. И. Демков. — 3-е изд., испр. Ч. 1-. — Москва : изд. авт., 1913.

9. **Демков, М. И.** Краткая история педагогики : Для учит. ин-тов и семинарий, пед. кл. жен. гимназий и ин-тов, пед. курсов при гор. уч-щах и для нар. учителей / Сост. М. И. Демков, дир. моск. учит. ин-та...

— [Москва] : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1910. — 196 с.; 22.

10. **Демков, М. И.** Краткая история педагогики : Для учит. ин-тов и семинарий, пед. кл. жен. гимназий и ин-тов, пед. курсов при гор. уч-щах и для нар. учителей / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — 3-е изд., испр. — Москва : отд. тип. т-ва И. Д. Сытина, 1913. — 196 с.

11. **Демков, М. И.** Краткая история педагогики : Для учит. ин-тов и семинарий, пед. кл. жен. гимназий и ин-тов, пед. курсов при гор. уч-щах и для нар. учителей / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — 4-е изд., испр. — [Москва] : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1914. — 193, [2] с.

12. **Демков, М. И.** Краткая история педагогики : Для учит. ин-тов и семинарий, пед. кл. жен. гимназий и ин-тов, пед. курсов при гор. уч-щах и для нар. учителей / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — 5-е изд., испр. — Москва : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1915. — 238, [1] с.

13. **Демков, М. И.** Краткая история педагогики : Для учит. ин-тов и семинарий, пед. кл. жен. гимназий и ин-тов, пед. курсов при гор. уч-щах и для нар. учителей / Сост. М. И. Демков. - 6. изд., испр. — М. : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1917. — 238, [1] с.; 18 см. История народного образования и педагогической мысли — Учебное пособие.

14. **Демков, М. И.** Курс педагогики : Для учит. ин-тов, высш. жен.

курсов и пед. кл. жен. гимназий / М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та. — 5-е изд., без перемен с 4-го. Ч. 1—2. — Москва ; Петроград : Т-во «В.В. Думнов, насл. бр. Салаевых», 1917—1918 (Москва). — 2 т.

15. **Демков, М. И.** Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — 4-е изд., испр. Ч. 1—2. — Москва ; Петроград : Т-во «В.В. Думнов, насл. бр. Салаевых», 1915—1916 (Москва). — 2 т.

16. **Демков, М. И.** Курс педагогики для учительских институтов высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — 3-е изд., испр. и доп. Ч. 1—2. — Москва : тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1914—1915. — 2 т.

17. **Демков, М. И.** Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий / Сост. М. И. Демков, дир. Моск. учит. ин-та... — 2-е изд., испр. Ч. 1—2. — Москва : тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1910—1912. — 2 т.

18. **Демков, М. И.** Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий / Сост. М. И. Демков, дир. Моск. учит. ин-та... Ч. 1—2. — Москва : тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1907—1908. — 2 т.

19. **Демков, М. И.** Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика : С прил. библиогр.

указ. руководств по педагогике, ее истории и методике общеобразоват. предметов нач. нар. шк. : Для нар. учителей и учительниц учит. семинарий, пед. кл. жен. гимназий, епарх. жен. уч-щ и для пед. курсов при гор. уч-щах / М. И. Демков, дир. Моск. учит. ин-та... — Москва : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. — 329, [2] с.

20. **Демков, М. И.** ... Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика : С прил. библиогр. указ. руководств по педагогике, ее истории и методике общеобразоват. предметов нач. нар. шк. : Для нар. учителей и учительниц учит. семинарий, пед. кл. жен. гимназий епарх. жен. уч-щ и для пед. курсов при гор. уч-щах / М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — 2-е изд., испр. — Москва : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1916. — 329, [3] с.

21. **Демков, М. И.** ... Начальная педагогика : Для учащихся в нар. шк. и для грамот. крестьян / М. И. Демков... — Москва : Т/д. «Думнов, Клочков, Луковников и К°, п/ф «В.В. Думнов, насл. бр. Салаевых», 1913. — 63 с.

22. **Демков, М. И.** История русской педагогики / [Соч.] М. И. Демкова, д. чл. Нежин. ист.-филол. о-ва при Ин-те кн. Безбородко... Ч. 1—3. — Ревель : [журн.] «Гимназия», 1895—1909. — 3 т.; 24. Новая русская педагогия. (XIX век). — Москва : изд. авт., 1909. — VIII, 532 с.

23. **Демков, М. И.** История русской педагогики / [Соч.] М. И.

Демкова, д. чл. Нежин. ист.-филол. о-ва при Ин-те кн. Безбородко... Ч. 1—3. — Ревель : [журн.] «Гимназия», 1895—1909. — 3 т.; 24. Новая русская педагогика. (XVIII век). — Санкт-Петербург : изд. авт., 1897. — IV, 691 с.

24. **Демков, М. И.** Очерки по истории русской педагогики : Для нар. учителей и учительниц, учит. семинарий и ин-тов, жен. ин-тов и гимназий и епарх. уч-щ / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — 2-е изд., испр. — Москва : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1913. — VIII, 144 с.

25. **Демков, М. И.** Очерки по истории русской педагогики : Для нар. учителей и учительниц, учит. семинарий и ин-тов, жен. ин-тов и гимназий и епарх. уч-щ / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — Москва : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1917. — VI, [2], 144 с.

26. **Демков, М. И.** Очерки по истории русской педагогики : Для нар. учителей и учительниц, учит. семинарий и ин-тов, жен. ин-тов и гимназий и епарх. женск. уч-щ / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — 3-е изд., испр. — Москва : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1915. — VIII, 144 с.

27. **Демков, М. И.** Очерки по истории русской педагогики : Для нар. учителей и учительниц, учит. семинарий и ин-тов, жен. ин-тов и гимназий и епарх. уч-щ / Сост. М. И. Демков, дир. Моск. учит. ин-та... — Москва : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1909. — VIII, 144 с.

28. **Демков, М. И.** Педагогика западно-европейская и русская : Пед.

хрестоматия : Для учит. ин-тов и семинарий пед. классов жен. гимназий и ин-тов, пед. курсов при гор. уч-щах и для нар. учителей / М. И. Демков, дир. Моск. учит. ин-та... — Москва : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. — 336 с.

29. **Демков М. И.** Руководство по истории педагогики : Для пед. курсов при высш. нач. уч-щах, для учит. семинарий, жен. гимназий и епарх. жен. уч-щ / М. И. Демков... — Москва : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1913. — 128 с.

30. **Демков, М. И.** Русская педагогика в главнейших ее представителях : Опыт пед. хрестоматии / Сост. М. И. Демков, авт. «Истории рус. педагогики». — Москва : К. И. Тихомиров, 1898. — XII, 480, [2] с.; 21. — (Педагогическая библиотека изд., К. Тихомировым и А. Адольфом; Вып. 12).

31. **Демков, М. И.** ... Русская педагогика в главнейших ее представителях : Опыт историко-пед. хрестоматии / Сост. М. И. Демков... — 2-е изд., испр. и сокр. — Москва : К. И. Тихомиров, 1915. — VIII, 334, IV с.; 23. — (Педагогическая библиотека).

32. **Демков, М. И.** Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды : Очерк деятельности и избр. места из трудов преж. и новых, иностр. и рус. педагогов, с 28 портр. : Для учащихся и учащихся в нар. шк. / Сост. М. И. Демков, дир. нар. уч-щ Владим. губ. ... — Москва : А. Д. Ступин, 1912. — 182, [2] с. : портр.

33. **Демков, М. И.** Уроки в народной школе : Крат. метод. руководство, с рядом пример. уроков для нар.

учителей и учительниц, учит. семинарий, жен. гимназий и епарх. жен. уч-щ / Сост. М. И. Демков... — Москва ; Петроград : А. С. Панафидина, 1915 (Москва). — 154, [1] с.

34. **Демков, М. И.** Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей / Сост. М. И. Демков, дир. Моск. учит. ин-та... Ч. 1—2. — Москва : тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1910. — 2 т.

35. **Демков, М. И.** Учебник педагогики для учительских семинарий,

женских гимназий и для народных учителей / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та... — 2-е изд., испр. Ч. 1—2. — Москва : тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1914—1916. — 2 т.

36. **Демков, М. И.** Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та. — 3-е изд., испр. Ч. 1—2. — Москва : т-во А. И. Мамонтова, 1916—1917. — 2 т.

Список литературы

1. Педагогическая энциклопедия. Том 1. Гл. ред.- А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. — М. : «Советская Энциклопедия», 1964. 832 столб. с илл., 7 л. илл.

2. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : «Большая Российская энциклопедия», Т. 1, 1993, — С. 250.



А. В. Бабаян

КОНЦЕПЦИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ М.И. ДЕМКОВА

УДК 37.034

ББК 74.053 Б 12

В статье анализируется концепция нравственного воспитания видного отечественного педагога Михаила Ивановича Демкова (1859–1939), внесшего вклад в разработку актуальных проблем нравственного воспитания. Раскрыты его взгляды на цель, задачи, содержание и основные направления нравственного воспитания подрастающего поколения. Статья представляет интерес для преподавателей вузов, учителей, аспирантов и студентов, изучающих теорию и историю педагогической мысли и образования.

Ключевые слова: теория нравственного воспитания, нравственность, идеал воспитания, цель, задачи, средства, методы нравственного воспитания.

A.V. Babayan

THE CONCEPT OF MORAL EDUCATION OF M. I. DEMKOV

The paper analyzes the concept of moral education of a prominent national educator, Demkov Mikhail Ivanovich (1859-1939) who made a contribution to the actual problems of moral education. His views on the purpose, problems» the maintenance and the basic directions of moral education of rising generation are revealed here. The paper is of interest to university professors, teachers, post-graduate students and the students studying the theory and the history of pedagogical thought and education.

Keywords: the theory of moral education, morality, the ideal of education, the purpose; the problems, means and methods of moral education.

Вклад в развитие теории нравственного воспитания внес видный отечественный педагог М. И. Демков

(1859–1939), Рассматриваемую проблему он разрабатывал, основываясь на отечественных традициях,

ведущими из которых являются гуманное отношение к ребенку, опора на его природные силы, формирование нравственно целостной личности, единство индивидуального и общего в воспитателе. Концепция нравственного воспитания М. И. Демкова базировалась на ценностных ориентациях отечественных философов-педагогов, психологов и социологов второй половины XIX века. Эти ориентации включали установки о том, что содержанием нравственного воспитания должна являться общечеловеческая мораль и что воспитание должно быть направлено на социализацию ребенка, на формирование человека-гражданина и на соотносящего свои поступки и мотивы с общественными интересами, руководствующегося идеалами свободы, справедливости и добра.

М. И. Демков писал: «Вопрос о нравственном воспитании я считаю центральным и наиболее важным во всей русской педагогике. В ней много есть только полурешенных или вовсе нерешенных вопросов, над которыми стоило бы призадуматься, но этот вопрос такого рода, что пред ним бледнеют все остальные» [1. С. 35].

Педагог считал, что теория нравственного воспитания должна включать идею полноты развития внутренних сил и нравственного совершенствования ребенка, выработку у него высокого человеческого достоинства. Ребенок от рождения наделен «семенами» или задатками сил, которые должны быть путем воспитания развиты до совершенства и полноты. Эта полнота требует, чтобы ни одна душевная сила (способность) не была

подавлена, но развита, насколько возможно. Педагогическая теория, чтобы быть полной и всесторонней, должна принять во внимание все эти принципы, искусно сочетать их, постараться вывести из них педагогические законы и положения и на основании их строить стройную педагогическую систему. Новая педагогическая теория, по М. И. Демкову, должна принять во внимание подготовительную аналитическую работу мысли, основываться на истории педагогики, включать все важное, что добыто вековой работой мысли. В частности, она не может признать послушание ни исходным пунктом, ни конечной целью педагогических стремлений.

Теория, по мнению М. И. Демкова, должна доказать, что душевные силы ребенка формируются равномерно и гармонически. Теория раскрывает закономерности воспитания для достижения идеалов Истины, Добра и Красоты, соотносясь с индивидуальными и национальными особенностями. Вместе с тем теория должна отвести почетное место воспитанию воли и выявлению условий, при которых вырабатывается сильная воля и стойкий характер. Особой задачей этой теории педагог считал раскрытие новых путей нравственного совершенствования ребенка и формулирование законов воспитания сильной воли и твердого характера [2. С. 374].

М. И. Демков был убежден, что отечественная педагогика нуждается в коренных изменениях: система воспитания должна быть национальной, русской, в первоначальном образовании и воспитании следует усилить ре-

лигиозное и нравственное воспитание, развитие у детей любви к природе и труду. Педагог считал, что только та школа удовлетворяет высшим педагогическим требованиям, которая следует отечественному идеалу нравственной жизни. Целью воспитания в ней должен являться человек, удовлетворяющий наивысшим нравственным требованиям. Воспитание в широком понимании, по определению М. И. Демкова, охватывает физическую, умственную, эстетическую, нравственную и религиозную сферы развития человека в духе Истины, Добра и Красоты. Основную задачу воспитания педагог видел в том, чтобы «приспособить все существо человека к разумной жизни в обществе ему подобных, к разумно-справедливым человеческим отношениям» [4. С. 216].

М. И. Демков охарактеризовал идеал воспитания личности как совокупность общественных отношений, как ориентир социальной действительности, выступающий в качестве непреходящей ценности. Для каждого конкретного человека идеал — это светоч, освещающий его жизнедеятельность. Человек без идеала — это то же, что архитектор без плана. Под идеалом воспитания М. И. Демков понимал высший совершенный образец формирующий личности, воплощающий в себе определенное понимание цели жизни. Мерило идеала личности — воплощение в человеке идеалов Истины, Добра, Красоты. На протяжении всей истории человечества идеал личности являлся той ценностью, которая обуславливала содержание и способы воспитания:

«Никогда не было времени, чтобы педагогика работала без идеалов, но в различные времена и эпохи и идеалы были разные. Менялись люди, менялись обстоятельства, являлись и иные задачи, иные идеалы» [4. С. 47]. В идеал воспитания педагог включал конкретно-исторические, общечеловеческие и национальные ценности. Поскольку сущность человека соединяет в себе физическое и духовное, то целью воспитания он провозглашал формирование человека, физически и духовно здорового, разумного, сознательного, нравственно воспитанного, свободного, верующего.

Исходя из сказанного, М. И. Демков выделял следующие задачи (составные части) воспитания: физическое (телесное) воспитание; умственное развитие; эстетическое воспитание; нравственное и религиозное воспитание. Он показал, что цель и задачи воспитания реализуются под воздействием ряда факторов, которые подразделял на духовные (наука, искусство, религия) и реальные (государство, общество, школа, семья). Педагог считал, что формирование личности — это становление человека как социального существа, которое происходит в результате активного взаимодействия среды, общества, семьи, воспитания и самовоспитания.

В задачи нравственного воспитания М. И. Демков включал воспитание воли и характера, формирование нравственных чувств, нравственных понятий и убеждений, выработку навыков и привычек поведения, соответствующего нормам общечеловеческой морали, а также воспитание рели-

гиозности. Назначение нравственного воспитания педагог видел в передаче подрастающей смене нравственного опыта предшествовавших поколений и современного общества, а также в предупреждении и охране ее от возможных заблуждений, ошибок и пороков.

Нравственное воспитание М. И. Демков связывал с развитием у подрастающего поколения человечности, заложенной природой, в реализации идеала добра. Педагог разъяснял: «Идеал добра можно ближе определить как идеал человечности, так как он требует гармонического единения всего человеческого и вместе с тем сосредоточения добра в целях личности. Человечность — то, что делает человека человеком, есть, с одной стороны, нечто врожденное, а с другой стороны, есть и нечто приобретаемое, и с этой последней точки зрения она есть предмет этики. Отсюда и формула этики: «Стремись к тому, чтобы в тебе самом и в обществе осуществить идеал человечности» [5. С. 8]. «Действительную нравственность» он определял как «должное взаимодействие между единичным лицом и его данной средою. Личное достоинство каждого несомненно выражается и воплощается в его отношениях к тому, что его окружает» [4. С. 45].

На школе, по мнению М. И. Демкова, лежит важнейшая обязанность — формировать у своих питомцев высокий идеал нравственности. Он писал: «Пусть целью воспитания служит человек, удовлетворяющий наивысшим нравственным требованиям. Даже если верховная, окончательная цель

воспитания неясна или плохо определена, тогда нередко бывает, что вторичные подчиненные цели приобретают характер независимый и самостоятельный. Воспитание в таком случае остается при своей технике, но лишается своего идеала» [1. С. 553].

М. И. Демковым впервые были сформулированы законы педагогической науки, первый из которых - закон развития. Педагог считал, что «тело и дух есть два объекта воспитания (главные): все физические и духовные силы человека подлежат развитию сообразно индивидуальным его особенностям (природосообразно). Человеку мы можем предъявлять только такие требования, которые могут быть выполнены его физической и духовной природой» [3. С. 227]. Взрослым нужно находить у ребенка задатки «физического и духовного богатства» и создавать условия для их полного непрерывного, при активном участии ребенка, развития. Этот закон, по убеждению педагога, носит общечеловеческий характер.

Основными принципами, на которых может быть построена новая теория воспитания, М. И. Демков считал самодеятельность, нравственный долг и любовь. В работе «О принципах науки воспитания» он раскрыл значение самодеятельности, нравственного долга и любви как педагогических принципов. Каждый из них имеет самостоятельную силу и значение, но ни один из них не обладает такою полнотою и всесторонностью, чтобы на нем одном можно было построить всю систему воспитания. Педагог считал, что можно вести воспитание на начале

самодеятельности и не опираться на принцип любви, который мало-помалу отходит на второй план и может быть совершенно утерян; воспитание при этом рискует сделаться односторонним и уклониться в сторону усиленного развития ума и воли. Можно построить воспитание на одном принципе долга, но тогда есть опасность, что оно сделается слишком формальным и сухим. Наконец, можно построить воспитание на принципе любви, но тогда можно упустить из вида задачи воспитания ума и воли. Трудно не согласиться с его мнением о том, что уже в раннем детстве должны закладываться основы характера, воспитываться твердая воля, покорная нравственному долгу, развиваться любовь к Богу и ближнему, воспитываться любовь к труду.

Конечной целью нравственного воспитания М. И. Демков считал совершенствование человека, развитие его природных сил, выработку нравственной воли и формирование нравственного характера, облагораживание поступков, развитие высших нравственных чувств. Нравственное воспитание, сообразуясь с духовным развитием ребенка, должно начинаться с первых дней его жизни, осуществляться постоянно и природосообразно, в тесной связи с умственным и эстетическим развитием.

В содержание нравственного воспитания М.И. Демков включал воспитание справедливости, нравственного долга и совести, чести и достоинства. Эти вопросы, по его мнению, в теории педагогики были разработаны недостаточно. Педагог указывал на необ-

ходимость воспитания у детей в семье и школе стремления делать добро, проявлять чуткость и отзывчивость, милосердие, благодеяние. Он обращал внимание на то, что добрые побуждения и дела приносят удовлетворение не только ребенку, но и окружающим и что успех всякого общественного и государственного дела находится в прямой зависимости от того, насколько развиты у отдельных индивидуумов эти ничем незаменимые качества. Он писал: «Если каждый отдельный индивидуум почитает честью оправдывать возлагаемое на него поручение, доверие, а свое достоинство связывать с выполнением нравственного долга, если все низкое, бесчестное, безнравственное, претит его душе, то и в обществе будут преобладать нравственные интересы, а общественные и государственные дела выполняются с честью, по всей правде и справедливости» [4. С. 227].

Таким образом, воспитание чести, человеческого достоинства, самоуважения, мужества, чувства правды М. И. Демков связывал с ростом нравственности в обществе, с идеей служения народу и государству. Поэтому он убеждал родителей и учителей в том, что «воспитатель обязан по мере роста и нравственного развития воспитываемых постепенно поднимать в них сознание их человеческого достоинства, разъяснять, в чем оно заключается, и бережно уstrанять все то, что может унижить или оскорбить их достоинство. Чувство достоинства вытекает вначале из эгоистического источника — искания доброго мнения окружающих, но на высших ступенях

оно имеет значительную общественную ценность... Задача воспитания: обратить эмоциональную силу воспитываемого в волевой стимул, т.е. сделать так, чтобы чувство человеческого достоинства явилось руководителем и побудителем в деятельности воспитываемого» [4. С. 227—228].

Чувство чести М. И. Демков считал понятием тонким и сложным, являющимся продуктом длительного развития, результатом продолжительного нравственного воспитания. «Если бы педагоги имели в виду, что чувство чести и человеческого достоинства с возрастом человека делается для него все более и более ценным, что к старости, когда человек живет воспоминаниями, воспоминания о честных, благородных поступках, согласных с человеческим достоинством, будут служить для него большим утешением, а воспоминания о злых, бесчестных, неблагородных делах составят источник постоянного угрызения совести, они несомненно удвоили бы свои заботы о воспитании чести — этого лучшего украшений человека».

Одной из задач нравственного воспитания, по М. И. Демкову, является формирование у детей нравственного долга. В этой связи он писал: «Подобно тому как сердце наше неодинаково относится к истине и лжи, оно также далеко не одинаково относится к добру и злу. Источником такого неодинакового отношения к добру и злу является нравственное чувство человека, говорящее ему, что должно делать и чего не должно. Все поступки и действия человека должны соотносываться с повелениями нрав-

ственного долга, который мы признали одним из трех педагогических принципов. У ребенка в течение воспитания не только должна вырасти и проясниться идея нравственного долга, но ребенок должен полюбить добро и найти силы для его осуществления в жизни; ребенок, достигнув взрослого состояния, должен иметь настолько развитой нравственный долг, чтобы поступки его всегда получали одобрение совести и он мог бы испытывать самое приятное чувство, какое дано человеку, довольство самим собою и спокойствие совести» [3. С. 179].

В нравственном развитии ребенка важно направить его действия на путь справедливости или добродетели, образовать здоровые нравственные привычки и выработать стойкий характер. Важно, чтобы над ребенком была установлена твердая власть, и действовать на него этою властью надо разумно, заставляя его почувствовать, что над его волей есть высшая, разумная воля, которой он должен повиноваться. «Юношеству чрезвычайно важно, — утверждал педагог, — иметь твердую веру в идеальное разумное начало мировой жизни, иметь прочное и твердое ручательство, что истина, добро и справедливость выйдут победителями из борьбы, что весь так называемый прогресс человечества зависит по преимуществу и прежде всего от постоянного и неуклонного развития нравственных начал. Только идеальное содержание духа, его бескорыстное стремление к познанию истины, к осуществлению идеалов, к нравственному совершенствованию, только эти идеальные начала способны развить

в человеке сознание его личного достоинства, положить основание для выполнения нравственного долга» [1. 556].

Долг как понятие общечеловеческой морали, по М. И. Демкову, означает необходимость руководствоваться в реальной жизни нравственным идеалом, творить добро. Долг находит свое воплощение в выполнении человеком обязанностей перед самим собой, другими людьми, семьей, обществом и т.д.

К драгоценным нравственным качествам человека М.И. Демков относил правдивость и определял ее следующим образом: «Правдивость - это душевный мир, душевное единство, полная нравственная целостность человека; ложь же, как выражение раздвоения, дисгармонии в человеке, всегда неприятна и тягостна. Чем цельнее, искреннее, чище в нравственном отношении человек, тем неприятнее для него ложь» [4. С. 230].

Главным «украшением человека» М. И. Демков называл честь и человеческое достоинство. Честь означает признание обществом, отдельными людьми ценности личности, одобрение ее поведения, взглядов. В то же время эти нравственные нормы свидетельствуют об уважении личности, о гуманном отношении к ней. Не менее значимо нравственное достоинство, означающее самооценку личностью своей общественной значимости. Честь и достоинство выступают мотивами поведения, что нужно учитывать в процессе нравственного воспитания подрастающего поколения. Развивая эти положения, он обращал внимание учителей на то, что чувство достоинс-

тва вытекает из гуманистического источника -искания доброго мнения окружающих, а на высших ступенях оно проявляется как нравственная ценность. Поясняя сказанное, он говорил: «Ребенок, видя свою зависимость от окружающих, естественно ищет завоевать их благорасположение и симпатии, а для этого ему приходится принимать во внимание, что нравится окружающим и что их оскорбляет, и вследствие этого он достигает более высокого побуждения, а именно: делать другим приятное, становясь сам лучше» [4. С. 228].

В содержание нравственного воспитания М. И. Демков относил воспитание «нравственной воли». Это нравственное качество личности он характеризовал как целенаправленное усилие, определяющее сознательное поведение. Все свойства и черты личности, моральный облик в целом формируются под воздействием волевых усилий и составляют внутреннюю сущность человека. Важным положением для понимания природы воли он признавал установленную психологами связь воли с сознанием и считал, что нет воли там, где слабо развита восприимчивость, где впечатления не могут стать достоянием сознания. Нет воли и там, где «ощущения не входят ни в какие отношения», не образуют связей, где они не в состоянии воспроизводиться.

«Нравственная воля» у М. И. Демкова тесно связана с «нравственным характером». Под характером он понимал совокупность всех душевных особенностей, присущих данному человеку, — особенностей умственной, эмоциональной и волевой деятель-

ности, «всю сумму тех особенностей, которыми отличается деятельность одного человека от деятельности другого, без отношения самому содержанию этой деятельности, которое может быть глупо и умно, нравственно и безнравственно».

Важными признаками нравственного характера он считал энергичность действий, энергию ума, самостоятельность действий и суждений, умение владеть собой и разумно направлять свою деятельность и поведение. Для развития нравственного характера воспитанника нужно, «чтобы всякая его деятельность сопровождалась направляющим влиянием вполне усвоенных истин и полную правдивостью как в своих размышлениях, так и в своих действиях».

М. И. Демков считал, что в образовании характера ребенка видную роль играют природные особенности, а также привычки и склонности, образовавшиеся путем сознательного волевого опыта. Актуальными и в начале XXI века являются советы педагога об основных направлениях работы по формированию характера: «Воспитывая характер, надо заботиться поддерживать постоянно активную деятельность ребенка и наблюдать, чтобы все, делаемое им, было исполнено возможно полнее и чтобы производимое действие непременно было доведено до конца... Школа, если это действительно серьезная школа, и значит школа труда, всем строем своим должна воспитывать сильные характеры, поэтому все учение и преподавание в школе и вся дисциплина и управление должны будить и раз-

вивать лучшие стороны человеческой души и способствовать выработке ценного и постоянного, что должно дать строй и устойчивость душе, провести ее через всевозможные неудачи и невзгоды... Для развития же нравственного характера надо, сверх того, и непрестанное руководство высокими идеалами».

С учетом достижений мировой педагогической мысли четко и глубоко в своих учебных книгах по педагогике М. И. Демков определил такие основные задачи (звенья) процесса нравственного воспитания, как развитие нравственного сознания (выработка нравственных представлений и понятий), формирование нравственных чувств, формирование нравственных взглядов и убеждений, мотивация принятых решений, образование навыков и привычек поведения, оценка поведения. Задачи (звенья) процесса нравственного воспитания раскрыты педагогом с гуманно-демократических позиций.

Впервые как в отечественной, так и зарубежной педагогике М. И. Демков на должном научном уровне обосновал задачу выработки у детей моральной устойчивости как умения самостоятельно ориентироваться в нравственных ценностях и вырабатывать в себе невосприимчивость к невежеству, дурным примерам, негативному воздействию окружающей социальной среды. Нравственное воспитание учащихся современных ему общеобразовательных учебных заведений М. И. Демков признавал неудовлетворительным, поскольку учителя не уделяли должного внимания выработке нравственных убеждений,

воспитанию чувства чести и достоинства, уважения к женщине, заботливо-го отношения к природе.

М. И. Демков разработал правила поведения детей, которые могут предохранять ребенка от вредного воздействия окружающих лиц, направлять их на путь добродетели, развивать чувство долга, способствовать выработке общественно значимых мотивов поведения, избавлению от нежелательных привычек. В числе этих правил такие: «Имей свою точку зрения»; «Внимательно относись к советам взрослых»; «Не бойся признавать свои ошибки»; «Не оправдывайся тем, что так поступают другие»; «Не следуй другим в дурных начинаниях»; «Не будь равнодушным». Эти правила подразумевали выполнение общечеловеческих норм поведения. Если же ребенок под воздействием дурного влияния проявляет безволие и намеренно нарушает дисциплину, нормы общежития, педагогам, родителям следует применять решительность, необходимо дать понять воспитаннику, что «воля старших, воспитателей есть воля разумная, а поэтому ей надо повиноваться».

Такая задача нравственного воспитания, как мотивация принятых решений, по М. И. Демкову, подразумевает не прямое воздействие на ученика, а побуждение его к действиям на основе осознанного, прочувствованного, на основе нравственной самооценки. При этом важно пробудить у ребенка веру в собственные нравственные силы. Таким образом, эта задача означает превращение внешних стимулов педагогического процесса во внутренние

стимулы нравственной деятельности воспитанника, в его волевые усилия, что и будет определять поступки, действия, поведение. При этом, считал М. И. Демков, важно развивать у детей здоровые интересы, стремления, культивировать трудолюбие, вырабатывать сдержанность, скромность, умение регулировать желания и предвидеть последствия своих поступков.

К основным средствам формирования нравственно-целостной личности, следуя К. Д. Ушинскому, М. И. Демков относил учение, труд, игру, художественную деятельность. Основными методами нравственного воспитания М.И. Демков считал пример, убеждение, совет, предупреждение отрицательного поведения, поощрение, наказание. В обосновании и характеристике этих методов он исходил из их соответствия целям развития личности, содержанию воспитания, возрасту учащихся, их индивидуальным особенностям. Учитель, выбирая методы, должен учитывать, что у каждого воспитанника различные биологические задатки, обусловленные наследственностью. Успех применения метода или совокупности методов достигается только тогда, когда происходит одновременно воздействие их на рассудок, высшие чувства и волю.

Методика нравственного воспитания у М. И. Демкова раскрывается с позиций педагогической антропологии. Отличительной чертой этой методики является их гуманно-демократическая направленность: глубочайшее уважение личности ребенка, забота о его духовно-нравственном развитии. Овладение учащимися нравственным

опытом педагог связывал с влиянием среды, условиями их жизни, мотивами деятельности, интересами. Он считал, что если педагог хочет успешно работать в своей области, то должен предварительно изучать культурное состояние той среды, в которой живет и действует ребенок, и те исторические условия, которые породили культуру данной страны, общества.

М. И. Демков большое место отводил индивидуальному подходу в воспитании. Воспитывая детей, учитель обязан учитывать особенности развития каждого ученика, его наследственность, темперамент, физическое состояние, образ жизни семьи, ее национальные особенности, социальное окружение ребенка. Являясь противником приспособления педагогического процесса к индивидуальности каждого ученика, М. И. Демков считал необходимым учитывать «индивидуальную человеческую природу» в выборе средств, методов и приемов педагогического воздействия, а также «развивать и поддерживать индивидуальные различия,

а не уничтожать их». Это главное. «Если, — писал он, — все люди будут подогнаны под одну мерку, все будут походить друг на друга и действовать совершенно одинаково, то из этого ничего и никогда не выйдет, получится полный умственный и нравственный застой. Вот такое значение имеют индивидуальные различия для всего общества». Столь же важно учитывать и национальные особенности учащихся.

В педагогических воззрениях М. И. Демкова отчетливо прослеживается идея единства воспитания как педагогического воздействия, целенаправленного формирования личности, с одной стороны, и как помощь ребенку, исходящая от родителей, педагогов, окружающих лиц в развитии его существенных сил, с другой стороны. Тем самым он показал, что воспитание соединяет в себе индивидуальные и общественные начала в педагогической деятельности. Это также дает основание считать, что в разработке проблем воспитания М. И. Демков придерживался антропологической ориентации.

Список литературы

1. Демков, М. И. О нравственном воспитании // Педагогический сборник. 1894. — № 6. — С. 539–564.
2. Демков, М. И. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение // Педагогический сборник. — 1900. № 6. — С. 453–473.
3. Демков, М. И. Педагогические правила и законы // Педагогический сборник. 1899. — № 8. — С. 87–113.
4. Демков, М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших

женских курсов и педагогических классов женских гимназий / Сост. М.И. Демков, дир. Моск. учит. ин-та. — 2-е изд., испр. Ч. 1-2. — Москва : тип. Г. Лиснера и Д. Собко, 1910–1912. — 2 т.

5. Демков, М. И. Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей / Сост. М. И. Демков, б. дир. Моск. учит. ин-та. — 3-е изд., испр. Ч. 1-2. - Москва : т-во А.И. Мамонтова, 1916–1917. — 2 т.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Э. Д. Днепров



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

УДК 37(450+571)(091)

ББК 74.03(2)г

В статье представлен перечень неисследованных и малоисследованных проблем истории дореволюционной отечественной школы и педагогики, а так же 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 III

The article deals with unsolved and little-investigated problems of the history of the pre-revolutionary Russian school and pedagogics. 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.

* Начало статьи в № 4, 2013 и № 1, 2014 г.

V. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА В РОССИИ XVIII – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

1. Общие вопросы истории, педагогической мысли и педагогической науки в России

- Народная педагогика как предмет историко-педагогического исследования:

- Народная педагогика: содержание понятия и предмет исследования.

- Народная педагогика и этнопедагогика.

- Народная педагогика и проблемы этнографии детства.

- Проблемы периодизации народной педагогики.

- Источники изучения народной педагогики.

- Методы изучения народной педагогики.

- *Русская народная педагогика в ее историческом развитии. Народная педагогика в контексте народного мироощущения и народной культуры

- Отечественная педагогическая мысль как предмет исследования

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

- *Генезис, основные направления и этапы развития педагогической мысли и педагогической науки в дореволюционной России

- *Русская педагогическая мысль в общем контексте развития национальной культуры и общественной мысли

- Педагогическая мысль дореволюционной России и задачи социально-экономического, политического и культурного развития страны

- Педагогическая мысль и идейные течения в дореволюционной России

- Становление и развитие основных социально-педагогических направлений в педагогике дореволюционной России

- Официальная педагогика в дореволюционной России: социальные функции, круг идей, эволюция

* * *

- Идеи гуманизма в прогрессивной педагогике дореволюционной России

- Гражданственность и идеи общественного служения в прогрессивной педагогике дореволюционной России

- Демократические традиции прогрессивной педагогики дореволюционной России

- Традиции и новаторство в дореволюционной отечественной педагогике:

- Традиции народной педагогики в прогрессивной педагогической мысли дореволюционной России.

- Прогрессивная педагогическая мысль России как фактор развития дореволюционной отечественной школы.

- Влияние передовой отечественной педагогической мысли на развитие школьного дела в дореволюционной России.

- Влияние прогрессивной отечественной педагогической мысли на практическую деятельность школы дореволюционной России.

* * *

- *Становление и развитие педагогической науки в России (факто-

ры, этапы, тенденции и направления)

- Предмет, метод, структура и функции педагогики в педагогической литературе дореволюционной России

- Влияние прогрессивной русской общественной мысли на формирование и развитие педагогической науки в дореволюционной России

- Прогресс естественных наук как фактор становления и развития педагогической науки в дореволюционной России

- Педагогический опыт как фактор развития педагогической науки в дореволюционной России

- Влияние общественно-педагогического движения на развитие педагогической науки в дореволюционной России:

- Педагогическая журналистика как фактор развития педагогической науки в дореволюционной России.

- Роль педагогических обществ в развитии дореволюционной отечественной педагогики.

- Роль педагогических съездов в развитии дореволюционной отечественной педагогики.

- *Формирование педагогической науки в дореволюционной России как системы знаний

- Педагогическая наука в общей системе знаний и в опытах классификации наук в дореволюционной России

- *Развитие педагогической теории в дореволюционной России

- Развитие методов педагогических исследований в дореволюционной отечественной педагогике

- Опыт и эксперимент в педагогической науке и практике дореволюционной России

- Институционализация педагогической науки в дореволюционной России

- Педагогика как учебный предмет в дореволюционной России

- История педагогики как учебный предмет в дореволюционной России

- Учебник педагогики в дореволюционной России

- Учебник истории педагогики в дореволюционной России

- *Русская педагогическая терминология. Развитие педагогических понятий и категорий

* * *

- Принцип народности воспитания в дореволюционной отечественной педагогике

- Принцип деятельности в дореволюционной отечественной педагогике

- Идея развития в дореволюционной отечественной педагогике

- Проблема связи школы с жизнью в дореволюционной отечественной педагогике

- Проблема единой школы в дореволюционной отечественной педагогике

- Проблема обучения на родном языке в педагогике дореволюционной России

- Проблема взаимосвязи педагогической теории и практики в педагогике дореволюционной России

2. Отдельные этапы развития педагогической мысли и педагогической науки¹.

¹ В данном разделе названы лишь некоторые из неисследованных проблем, относящихся к выделенным периодам. В тех же хронологических границах могут быть локализованы и сквозные темы, которые представлены в других разделах настоящей части перечня.

• *Русская педагогическая мысль XVIII века: факторы, этапы, тенденции и направления развития:

– Преемственность русской педагогической мысли XVII и XVIII веков. Новые тенденции в русской педагогике, формирование отечественной педагогики как самостоятельной отрасли знания.

– Социальные истоки педагогических идей XVIII века. Русское просветительство и педагогическая мысль. Педагогические проблемы в русском просвещении.

– Естественно-научный материализм и русская педагогическая мысль XVIII века.

– Проблема человека в русской педагогической мысли XVIII в. Определение целей воспитания и образования.

– «Естественная мораль» и «естественный человек» в русской педагогической мысли XVIII века.

– Расширение сферы педагогических проблем и обогащение теоретических представлений в русской педагогике XVIII века.

– Теоретические идеи педагогических проектов XVIII века. Разработка педагогических проблем в ходе реорганизации школьного дела.

– Педагогические идеи в Комиссии по составлению нового Уложения.

– Комиссия об учреждении народных училищ и ее роль в развитии русской педагогической мысли.

– Соотношение развития педагогической мысли и школьного дела в России в XVIII века. Опережающее развитие педагогической мысли и его истоки.

– Проблемы воспитания и образования в русской литературе и пуб-

лицистике XVIII века.

– Демократическая интеллигенция России и русская педагогическая мысль XVIII века.

– Московский университет и развитие русской педагогической мысли в XVIII веке.

– Академия наук и развитие русской педагогической мысли в XVIII веке.

– Влияние европейской педагогической мысли на образование и воспитание в России в XVIII веке.

• *Русская педагогическая мысль первой половины XIX века: факторы, тенденции и направления развития:

– Преемственность русской педагогической мысли XVIII и XIX веков.

– Основные направления педагогических поисков в России в первой половине XIX века.

– Педагогическая мысль и основные философские течения в России первой половины XIX века.

– Педагогическая мысль и русское просветительство первой четверти XIX века.

– Вопросы воспитания и образования в русском утопическом социализме второй четверти XIX века.

– Славянофильская концепция воспитания и образования.

– Естественно-научный материализм и русская педагогическая мысль первой половины XIX века.

– Психологические проблемы в русской педагогике первой половины XIX века.

– Педагогическая мысль и развитие школьного дела в России в первой половине XIX века. Педагогическое содержание школьных реформ.

– Главный педагогический институт и развитие русской педагогической мысли в первой половине XIX века.

– Главное правление училищ и русская педагогическая мысль первой половины XIX века.

– Вопросы воспитания и образования в русской литературе и публицистике первой половины XIX века.

• *Русская педагогическая мысль второй половины XIX века: основные идеи, проблемы, факторы, тенденций и направления развития:

– Преемственность русской педагогической мысли первой и второй половины XIX века.

– Влияние первого демократического подъема 1860-х годов на развитие отечественной педагогики.

– Русская педагогическая мысль и социально-педагогические задачи эпохи. Социально-педагогические идеи и инициативы прогрессивной русской педагогики второй половины XIX века.

– Прогрессивная русская педагогическая мысль второй половины XIX века как фактор развития отечественной школы.

– Основные социально-педагогические направления в русской педагогике второй половины XIX века.

– Отражение социальных противоречий русской жизни в отечественной педагогической мысли второй половины XIX века.

– Основные линии развития и обогащения русской педагогической мысли во второй половине XIX века.

– Рост национального самосознания и русская педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Расцвет русской культуры и русская педагогическая мысль второй половины XIX в.

– Развитие естественных наук и русская педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Становление и развитие научной педагогики в России во второй половине XIX века.

– Проблема научных и национальных оснований педагогики в русской педагогической мысли второй половины XIX века.

– Педагогическая мысль и идейно-философские течения в России второй половины XIX века.

– Революционная демократия и русская педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Революционное народничество и русская педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Либеральное народничество и русская педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Русский либерализм и отечественная педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Русский консерватизм и отечественная педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Неогегельянство и русская педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Неославянофильство и русская педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Позитивизм и русская педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Православно-теистическая философия и русская педагогическая мысль второй половины XIX века.

– Русская педагогическая мысль и этические концепции второй половины XIX века.

– Педагогические идеи в демократической публицистике второй половины XIX века.

– Русская литература и педагогическая мысль второй половины XIX века.

• *Русская педагогическая мысль конца XIX – начала XX века: основные идеи, проблемы, факторы, тенденции и направления развития:

– Наследие второй половины XIX века и новые явления в русской педагогической мысли периода империализма и буржуазно-демократических революций. Расширение сферы педагогики и усложнение ее структуры и функций.

– Поляризация политических сил и процесс размежеваний в русской педагогике в конце XIX – начале XX века. Основные социально-педагогические направления и их противоборство.

– Передовая русская педагогическая мысль в борьбе за демократизацию народного образования в России в период двух буржуазно-демократических революций.

– Влияние первой российской революции на характер и направления развития отечественной педагогической мысли.

– Отечественная педагогическая мысль и идейные течения конца XIX – начала XX века.

– Марксизм и русская педагогическая мысль.

– Русская идеалистическая философия и педагогическая мысль.

– Веховство и русская педагогическая мысль.

– Русский «религиозный ренессанс» и педагогическая мысль конца XIX – начала XX века.

– Русская педагогическая мысль и этические концепции конца XIX – начала XX века.

– Научная революция конца XIX – начала XX века и ее влияние на развитие отечественной педагогической мысли.

– *Педагогические течения в России конца XIX – начала XX века.

– *Разработка методологических и общетеоретических проблем в русской педагогике конца XIX – начала XX века.

– Дискуссии о принципах, основаниях и методах построения научной педагогики в русской педагогической литературе конца XIX – начала XX века. Программы построения педагогики как науки.

– Проблема предмета и функций педагогики в русской педагогической литературе конца XIX – начала XX века.

– Вопрос о путях и методах педагогического познания в русской педагогической литературе конца XIX – начала XX века.

– Проблема структуры педагогической науки в русской педагогической литературе конца XIX – начала XX века.

– Проблема соотношения педагогики с другими науками в русской педагогической литературе конца XIX – начала XX века.

– Интегративные процессы в русской педагогике конца XIX – начала XX века.

– Углубление интереса к истории педагогики в конце XIX – начала

XX века как отражение роста самосознания отечественной педагогической науки.

3. Развитие отдельных отраслей педагогического знания

Теория воспитания

- *Становление и развитие теории воспитания в дореволюционной России как самостоятельной области педагогического знания

- Теория и практика нравственного воспитания в дореволюционной России

- Теория и практика умственного воспитания в дореволюционной России

- Теория и практика трудового воспитания в дореволюционной России

- Проблема подготовки к труду в системе общего образования и ее разработка в педагогической литературе дореволюционной России

- Теория и практика физического воспитания в дореволюционной России

- Теория и практика эстетического воспитания в дореволюционной России

- Теория и практика семейного воспитания в дореволюционной России

- Теория и практика дошкольного воспитания в дореволюционной России

- Проблема игры в дореволюционной отечественной педагогике

* * *

- Проблема формирования личности в прогрессивной педагогике дореволюционной России

- Проблема формирования мировоззрения в прогрессивной педагогике дореволюционной России

- Проблема формирования гражданской активности в прогрессивной педагогике дореволюционной России

- Проблема единства нравственного и эстетического начал в дореволюционной отечественной педагогике

- Проблема полового воспитания в дореволюционной отечественной педагогике

- Проблема коллектива в дореволюционной отечественной педагогике

- Проблема взаимодействия семьи и школы в дореволюционной отечественной педагогике

- Правила для учащихся в школах дореволюционной России

- Проблема самовоспитания в дореволюционной отечественной педагогике

* * *

- Детское и юношеское движение в дореволюционной России:

- Детские и юношеские организации в дореволюционной России.

- Разработка педагогических проблем детского и юношеского движения в дореволюционной отечественной педагогике.

- Проблемы детского творчества в педагогике дореволюционной России

Теория образования и обучения

- *Становление и развитие дидактики в дореволюционной России как самостоятельной области педагогического знания

- *Развитие теории учебного процесса в дореволюционной отечественной педагогике

- Развитие теории содержания образования в дореволюционной отечественной педагогике:

- Проблема материального и формального образования в дореволюционной отечественной педагогике.

- Проблема классического и реального образования в дореволюционной отечественной педагогике.

- Проблема учебного предмета в дореволюционной отечественной пе-

дагогике.

— Проблема фуркаций обучения в дореволюционной отечественной педагогике.

— Проблема учебных программ в дореволюционной отечественной педагогике.

— Проблема учебного плана в дореволюционной отечественной педагогике.

— Проблема соотношения общего и профессионального образования в дореволюционной отечественной педагогике.

• Проблемы организационных форм обучения в дореволюционной отечественной педагогике

— Проблема урока в дореволюционной отечественной педагогике.

• Развитие теории методов обучения в дореволюционной России:

— Разработка новых методов обучения в педагогике дореволюционной России.

— Проблемное обучение в дореволюционной России.

• Идея развивающего обучения в дореволюционной отечественной педагогике

• Идея воспитывающего обучения в дореволюционной отечественной педагогике

• Проблема соединения обучения с производительным трудом в дореволюционной отечественной педагогике

• Проблема профессиональной ориентации в дореволюционной отечественной педагогике

• Проблемы самообразования в дореволюционной отечественной педагогике

• Проблема межпредметных связей в дореволюционной отечественной

дидактике

• Факультативные занятия в педагогической теории и школьной практике дореволюционной России

• Проблемы педагогического краеведения в дореволюционной России

• Проблема самостоятельной работы учащихся в дидактике дореволюционной России

• Проблема домашних заданий учащихся в дидактике дореволюционной России

• Проблема учета и оценки знаний в дореволюционной отечественной дидактике

* * *

• Общие тенденции, направления и этапы развития частных методик в дореволюционной России

• Разработка методов начального обучения в дореволюционной России

• Направления разработки методики преподавания отдельных учебных предметов в дореволюционной России (по учебным предметам)

• Исторический опыт создания школьного оборудования и технических средств обучения в дореволюционной России

Педагогическая психология, дефектология, школьная гигиена

• *Становление и развитие педагогической психологии в дореволюционной России: факторы, этапы, тенденции, течения и направления

• Отражение борьбы основных психологических течений в педагогической психологии дореволюционной России

• Педология в дореволюционной России

• Экспериментальная психология и экспериментальная педагогика в дореволюционной России

- Психологические проблемы личности в педагогике и педагогической психологии дореволюционной России

- Психологические проблемы воспитания в педагогике и педагогической психологии дореволюционной России

- Психологические проблемы образования и обучения в педагогике и педагогической психологии дореволюционной России

- Проблемы возрастной психологии в педагогике дореволюционной России

- *Детская психология в дореволюционной России

- Становление и развитие дефектологии (коррекционной педагогики) дореволюционной России:

- Теоретическая разработка проблем сурдопедагогики в дореволюционной России.

- Теоретическая разработка проблем тифлопедагогики в дореволюционной России.

- Теоретическая разработка проблем олигофренопедагогики в дореволюционной России.

- Становление и развитие школьной гигиены в дореволюционной России

Школоведение

- Становление и развитие школоведения в дореволюционной России как отрасли педагогического знания:

- Предмет, метод и структура школоведения в дореволюционной отечественной педагогической литературе.

- Разработка теоретических проблем организации системы образования и ее отдельных звеньев в педагогике дореволюционной России.

- Разработка теоретических про-

блем управления народным образованием в педагогике дореволюционной России.

- Учебники школоведения в дореволюционной России.

Разработка теоретических и методических проблем высшего, профессионального, педагогического и внешкольного образования

- *Становление и развитие педагогики высшей школы в дореволюционной России. Разработка теоретических основ и методических проблем учебно-воспитательного процесса в высшей школе

- Разработка теоретических основ и методических проблем профессионального образования в дореволюционной отечественной педагогике

- Разработка теоретических основ и методических проблем педагогического образования в дореволюционной отечественной педагогике

- Разработка теоретических основ и методических проблем внешкольного образования в дореволюционной отечественной педагогике

- Разработка теоретических и методических проблем образования взрослых в дореволюционной отечественной педагогике

4. Педагогическая и учебная литература

- Педагогическая литература в дореволюционной России: основные этапы, тенденции и направления развития:

- Русская педагогическая литература XVIII века.

- Переводы и издания зарубежной педагогической литературы в XIX веке.

- Русская педагогическая литература первой половины XIX века.

— Русская педагогическая литература второй половины XIX — начала XX века.

— Переводная педагогическая литература второй половины XIX — начала XX века.

— Справочные и словарно-энциклопедические издания по педагогике в дореволюционной России.

• История русской педагогической книги

* * *

• Проблемы школьного учебника в дореволюционной отечественной педагогике

• *Учебная литература в дореволюционной России: основные этапы, тенденции и направления развития:

— Учебная литература в России в XVIII веке.

— Учебная литература в России в первой половине XIX века.

— Учебная литература в России во второй половине XIX — начале XX века.

• Учебная литература для начальных народных школ в дореволюционной России

• Исторический опыт создания учебной литературы для средней школы в дореволюционной России (в целом и по отдельным учебным предметам)

• Учебная литература для высшей школы в дореволюционной России

• Учебная литература для профессиональных учебных заведений в дореволюционной России

• Учебная литература для педагогических учебных заведений в дореволюционной России

* * *

• Разработка педагогических проблем детской книги в дореволюционной России

• Разработка педагогических проблем детского чтения в дореволюционной России

• Детские словарно-энциклопедические издания в дореволюционной России

5. Педагогическая библиография

• Становление и развитие педагогической библиографии в дореволюционной России

• Библиографические издания по педагогике и народному образованию в дореволюционной России

• Библиографические указатели по отдельным звеньям, видам и отраслям образования и областям педагогического знания в дореволюционной России:

— История педагогики в педагогической библиографии дореволюционной России.

• Библиографические сведения по педагогике и народному образованию в общих библиографических изданиях дореволюционной России

• Педагогика в краеведческих библиографических указателях дореволюционной России

• Каталоги книжных издательств, магазинов, музеев, библиотек как источник педагогической библиографии в дореволюционной России

• Деятели педагогической библиографии дореволюционной России

• Педагоги и деятели просвещения в библиографиях дореволюционной России

Список литературы

1. Гулыга, А. В. История как наука / А. В. Гулыга // *Философские проблемы исторической науки.* — М. : Наука, 1969. — С. 35.
2. Днепров, Э. Д. *Историография школы и педагогики Древней Руси* / Э. Д. Днепров // *Советская педагогика*, 1984. — № 4. — С. 105–111.
3. Днепров, Э. Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики / Э. Д. Днепров // *Школа России накануне и в период революций 1905–1907 гг.* — М., 1985. — С. 5–24.
4. Днепров, Э. Д. *Русская школа и педагогическая мысль первой половины XIX века: советская историография и методологические проблемы изучения* / Э. Д. Днепров // *Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики.* — М., 1986. — С. 5–86.
5. Днепров, Э. Д. *Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики. 1918–1977. Проблемы, тенденции, перспективы* / Э. Д. Днепров. — М., 1981. — 90 с.
6. Днепров, Э. Д. *Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977. Библиографический указатель* / Э. Д. Днепров // *Акад. пед. наук. НИИ общ. педагогики.* — М., 1979. — 446 с.
7. Днепров, Э. Д. *Школа пореформенной России в советской литературе* / Э. Д. Днепров // *Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики.* — М., 1989. — С. 23–58.
8. Днепров, Э. Д. *Советская историография отечественной школы конца XIX — начала XX вв.* / Э. Д. Днепров // *Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. Сб. науч. трудов. Под ред. Э. Д. Днепров и О. В. Кошелевой.* — М., 1984. — С. 59–84.
9. Днепров, Э. Д. *Становление и развитие отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции* / Э. Д. Днепров // *Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики.* — М., 1989. — С. 4–22.
10. Жураковский, Г. Е. *Тематика кандидатских диссертаций по истории педагогики* / Г. Е. Жураковский // *Советская педагогика*, 1941. — № 2. — С. 122.
11. Струминский, В. Я. *Об итогах изучения литературно-педагогического наследия К. Д. Ушинского: Учен. зап. Ярослав. пед. ин-та. Вып. XIII (XXIII)* / В. Я. Струминский // *Педагогика и психология.* — Ярославль, 1948. — С. 9.
12. Чувашев, И. В. *О планировании и координации научно-исследовательской работы по истории педагогики* / И. В. Чувашев // *Советская педагогика*, 1957. — № 10. — С. 115.
13. Шелгунов, Н. В. *Воспоминания* / Н. В. Шелгунов, Л. П. Шелгунова, М. И. Михайлов. — М., 1967. — Т. 1. — С. 138.

Г. Б. Корнетов

ПОСТИЖЕНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ



УДК 37(09)
ББК 74.03

История педагогики расширяет горизонты педагогического познания. Это происходит как за счет получения ею нового знания о прошлом, так и за счет предоставления ею новых возможностей самоопределения в пространстве педагогической культуры. История педагогики — это не просто постоянный источник количественного приращения (расширения) педагогического знания, это также источник его непрерывной реконструкции, качественного изменения и преобразования. История педагогики есть единственная истинная педагогика, т. е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. И разнообразные феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение.

Ключевые слова: педагогика; история педагогики; педагогическое прошлое; педагогическое настоящее; педагогика как история педагогики; историческое и логическое в педагогическом познании; познавательный потенциал историко-педагогического знания; нео-институционализм.

G. B. Kornetov

LEARNING THE HISTORY OF PEDAGOGY

The history of pedagogy broadens the horizons of pedagogical knowledge. It occurs due to its receipt of new knowledge about the past, and by providing

new opportunities themselves in the space of pedagogical culture. The history of pedagogy is not just a constant source of quantitative increment (expansion) of pedagogical knowledge; it is also the source of its continuous reconstruction, qualitative change and transformation. The history of pedagogy is the only true teaching, i.e. teaching, adequate to logic pedagogical thinking. It manifests itself not only in the history of education and actual correlation of different pedagogical approaches and ideas, but in pedagogical thought and practice, in all possible forms and at all possible levels. And a variety of phenomena of educational thought, and a variety of phenomena of pedagogical practice, and a variety of phenomena occur for the first time historically necessary being associated with specific historical circumstances. But having arisen, they inevitably logically self-justify themselves at the points of their dialogue with other pedagogical phenomena, other "teaching worlds." In this logical "self-substantiation" pedagogical phenomena are constantly appearing in space of continuing dialogues. In these dialogues constant updating of pedagogical resources phenomena, their reinterpretation, the discovery of new arguments, development, and enrichment take place.

Key words: pedagogy, history of pedagogy, pedagogical past, pedagogical present, pedagogy as a history of pedagogy, historical and logical in pedagogical knowledge, cognitive potential of historical and pedagogical knowledge, neo-institutionalism.

В 1779 г. в Лейпциге была издана работа профессора истории, риторики и литературы Кенигсбергского университета К. Мангельсдорфа «Опыт изложения того, что в течение тысячелетий говорилось и делалось в области воспитания». Принято считать, что это была первая книга, специально посвященная истории образования. С тех пор прошло 235 лет...

За эти годы история педагогики давно обрела статус самостоятельной научной дисциплины, обладающей собственной предметной областью, познавательными задачами, исследовательской методологией. Она познала взлеты и падения, дала множество блистательных образцов научного творчества, пережила череду горьких разочарований...

Будучи живой, противоречивой, постоянно развивающейся отраслью

человеческого духа, история педагогики по-разному трактовала, трактует и, вероятно, всегда будет трактовать свое предназначение и свои цели, пути и способы их достижения, проблемное поле своих исследований и свое место в системе научного знания.

В. К. Пичугина выделила семь подходов к пониманию истории педагогики, получившие распространение в современной отечественной научно-педагогической литературе:

— история педагогики как история постановки и решения проблем воспитания и обучения в теории и на практике;

— история педагогики как история приращения педагогического знания;

— история педагогики как история переходов от педагогических традиций к инновациям;

— история педагогики как исто-

рия педагогической культуры, являющейся средоточием опыта, накопленного субъектами педагогической деятельности на пути целенаправленного творения образа человеческого (образования);

— история педагогики как история педагогических судеб;

— история педагогики как история становления и трансформации антропологического дискурса педагогики;

— история педагогики как история диалога подходов, отражающих становление и развитие педагогических представлений, педагогического опыта, педагогической традиции [11. С. 22—23].

Все указанные подходы не исключают, а взаимодополняют друг друга, акцентируя внимание на различных аспектах, компонентах и механизмах развития всемирного историко-педагогического процесса.

К началу XXI века стало окончательно понятно, что история педагогики одновременно и взаимосвязано решает две группы задач. Во-первых, она, исследуя педагогическое прошлое, ищет ответа на вопросы: что происходило? как происходило? почему происходило? к какому результату приводило? какое значение имело для современников и всего последующего развития? Во-вторых, история педагогики, обращаясь к педагогическому прошлому, содействует пониманию и решению проблем теории и практики образования дня сегодняшнего, развитию современного педагогического мышления и педагогического мировоззрения.

История педагогики расширяет горизонты педагогического познания. Это происходит как за счет получения ею нового знания о прошлом, так и за счет предоставления ею новых возможностей самоопределения в пространстве педагогической культуры. История педагогики — это не просто постоянный источник количественного приращения (расширения) педагогического знания, это также источник его непрерывной реконструкции, качественного изменения и преобразования.

История педагогики реконструирует (конструирует) и описывает педагогическое прошлое, объясняет и интерпретирует его, позволяет познать истоки современного состояния теории и практики образования, постичь то, что ушло безвозвратно, а также понять, что из прошлого живет в дне сегодняшнем, что вплетено в его живую развивающуюся ткань как наследие дня вчерашнего.

История педагогики позволяет субъекту педагогической деятельности (практической, научно-исследовательской, публицистической и любой другой) войти, вжиться в педагогическую культуру, являющуюся результатом и воплощением педагогической истории. Педагогическая культура вбирает в себя педагогическое прошлое, во-первых, как историю (т. е. то, что состоялось ранее, то, что находится в дне вчерашнем и не может быть дано непосредственно субъекту педагогической деятельности). И, во-вторых, как наследие (т. е. то, что состоялось ранее, но присутствует в дне сегодняшнем, то, что непосредственно

дано субъекту педагогической деятельности как артефакт прошлого).

Вживаясь в педагогическую культуру, познавая, расшифровывая и осмысливая запечатленную в ней информацию о педагогическом прошлом, субъект педагогической деятельности получает возможность использовать эту информацию для решения самых разных задач:

- для конструирования собственной педагогической идентичности и идентичности тех педагогических феноменов, с которыми он сталкивается;

- для выявления и осмысления собственного и чужого педагогического опыта, в частности, опыта успехов и неудач в деле воспитания и обучения; для извлечения уроков из этого опыта;

- для формирования, принятия и легитимизации педагогических норм и идеалов;

- для освоения способов постановки и решения педагогических проблем;

- для определения достоверности педагогического знания и т. д., и т. п.

В XXI веке актуализируется разработка всемирной истории педагогиче-

ки¹. Во-первых, этому способствуют процессы глобализации, все более охватывающие самые различные стороны общественной жизни и явственно проявляющиеся в педагогической сфере. Во-вторых, в условиях нарастающего, с одной стороны, взаимодействия, диалога, взаимопроникновения, а с другой — противостояния и борьбы педагогических мировоззрений, традиций, подходов, присущих различным государствам, культурам, этносам, религиям, цивилизациям, ощущается необходимость в целостном, обобщенном, системном восприятии и осмыслении этих процессов с учетом их исторических истоков и пониманием путей и механизмов накопления самобытного педагогического опыта. В-третьих, потребность в осмыслении собственной педагогической истории, в понимании ее самобытности, степени оригинальности, месте и роли во всемирном историко-педагогическом процессе, в выявлении и осознании педагогических заимствований и влияний также усиливается потребность в разработке всемирной истории педагогики. В-четвертых, невиданное доселе и все усиливающееся ускорение соци-

¹ Применительно к так называемой *гражданской истории* современные авторы пишут: «Во второй половине XX в. наблюдается возрождение всемирной истории, усиленное происшедшей в те годы (и особенно после окончания холодной войны) трансформацией мирового сообщества. <...> Особенно после 1990 г. все более популярным становится термин *глобальная история*. <...> Еще не совсем ясно, чем отличаются <...> понятия *всемирная история* и *глобальная история*. Пока еще отсутствует консенсус по поводу того, что именно представляет собой *глобальная история* и с какого времени можно говорить именно о глобальной истории. Термин *глобальная история* частично совпадает с *всемирной историей* и очень часто подменяется ею, и все-таки глобальная история гораздо чаще обращается к периоду, последовавшему за великими географическими открытиями, а с последней трети XX в. — именно к процессу глобализации, а также часто отождествляется с процессом глобализации в период, начавшийся в последней трети XX в. Всемирная история может заниматься изучением досовременных обществ и культур» (Иггерс Г., Ван Э. Глобальная история современной историографии / пер. с англ. — М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. — С. 421, 424).

ального развития, как никогда ранее, требует выявления и уточнения условий, движущих сил, закономерностей, механизмов, традиций, тенденций, направленности эволюции всех сфер жизни общества, в том числе и сферы образования, играющей значительную роль в обществе знаний, которое с начала XXI в. все более и более определяет облик человеческой цивилизации². А это возможно лишь в контексте самого широкого исторического взгляда на развитие человечества в целом. Наконец, в-пятых, еще раз подтверждается очевидность того, что познание всеобщего, общего, особенного, единичного и отдельного в историко-педагогическом процессе возможно только и исключительно посредством разработки всемирной истории педагогики.

В XXI веке, как, впрочем, и ранее, в нашей стране всемирная история педагогики главным образом презентуется в учебных пособиях по истории образования и педагогики, коим с учетом изданий конкретных вузов, поистине нет числа. Новые оригинальные схемы осмысления всемирной истории педагогики в них не предлагаются. Изложение материала, который традиционно посвящен рассмотрению западной и отечественной педагогических традиций, как правило, осуществляется по историческим эпохам и периодам, иногда с выделением персоналий и проблем, признаваемых авторами наиболее значимыми. Ощущается острая потребность в концептуализации всемирной истории

педагогики, как способе целостного понимания характера и особенностей развития педагогической теории и педагогической практики на протяжении эволюции человеческого общества.

В начале XXI века в мире продолжают нарастать разительные перемены, породившие трансформацию информационного общества в общество знаний, обусловившие переход от эпохи постмодерна к эпохе «после постмодерна», усиливающие противостоящие тенденции обновления и фундаментализма. Стремительно меняется сфера образования: образовательные потребности населения, государственная политика в области образования, образовательные институты, практики теории, а также само понимание образования, его целей и способов. Распространяется педагогический плюрализм. Глобализация в сфере образования, как, впрочем, и в других областях жизни общества, сочетается со стремлением последовательно учитывать локальные контексты, культурные, национальные, религиозные традиции, индивидуальные и групповые запросы и интересы. На этом фоне обостряется интерес к собственной истории, возрастает интерес к историческим исследованиям.

Осмыслить историю педагогики в ситуации XXI века невозможно вне того контекста, который определяется вновь возникшей на рубеже XX—XXI столетий «модой» на историзм в общественном знании. По словам шведского историка Р. Тоштендаля, «за последние 20 лет в социальных

² См.: К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Издательство ЮНЕСКО, 2005.

науках произошел *поворот* в сторону истории. Движущей силой этого тренда стал так называемый нео-институционализм» [13. С. 343]. Нео-институционализм открывает новые горизонты и для истории педагогики, не только предлагая новую исследовательскую матрицу, но и признавая исключительное значение изучения истории для постижения событий, процессов и феноменов современной жизни, а также перспектив их будущего развития.

Идея нео-институционализма была предложена и реализована в своих исследованиях лауреатом Нобелевской премии 1993 г. по экономике американцем Дугласом Нортом. В обобщенном виде своей подход он изложил в 1990 г. в книге «Институты, институциональные изменения и формирование экономики». В этой фундаментальной работе Д. Норт особо подчеркивает, что история имеет значение. Она имеет значение не просто потому, что мы можем извлечь уроки из прошлого, но и потому, что настоящее и будущее связаны с прошлым непрерывностью институтов общества. Выбор, который мы делаем сегодня или завтра, сформирован прошлым. А прошлое может быть понято нами только как процесс институционального развития. Институты — это «правила игры» в обществе, или, выражаясь более формально, созданные человеком ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми. Следовательно, они задают структуру побудительных мотивов человеческого взаимодействия — будь то в политике, социальной

сфере, экономике или других областях жизни общества. Институциональные изменения определяют то, как общества развиваются во времени, каким образом, являются ключом к пониманию исторических перемен. Институты уменьшают неопределенность, структурируя повседневную жизнь. Институты включают в себя все формы ограничений, созданных людьми для того, чтобы придать определенную структуру человеческим взаимоотношениям. Они бывают и формальными, и неформальными. Формальные и неформальные ограничения отличаются друг от друга только по степени проявления. Институты бывают и продуктом человеческого замысла, и продуктом исторического развития. Институты и организации имеют принципиальные различия. В понятие «организация» входят политические органы и учреждения (политические партии, Сенат, городской совет, контрольное ведомство), экономические структуры (фирмы, профсоюзы, семейные фермы, кооперативы), общественные учреждения (церкви, клубы, спортивные ассоциации) и образовательные учреждения (школы, университеты, центры профессионального обучения). Организация — это группа людей, объединенных стремлением сообща достичь какой-либо цели. Институциональные рамки оказывают решающее влияние на то, какие именно организации возникают, и на то, как они развиваются. Но в свою очередь и организации оказывают влияние на процесс изменения институциональных рамок. Институты создаются людьми. Люди развивают

и изменяют институты; поэтому теория должна начинаться с индивида. В то же время ограничения, накладываемые институтами на человеческий выбор, оказывают влияние на самого индивида. Соединение индивидуального выбора с ограничениями, налагаемыми институтами на весь перечень выборов, является важным шагом в сторону интегрального социального анализа. Главная роль, которую институты играют в обществе, заключается в уменьшении неопределенности путем установления устойчивой (хотя не обязательно эффективной) структуры взаимодействия между людьми. Но устойчивость институтов ни в коей мере не противоречит тому факту, что они претерпевают изменения. Развиваются все институты — начиная от традиционных условностей, кодексов и норм поведения до писанного права, обычного права и контрактов между индивидами. Таким образом, имеющийся в нашем распоряжении набор выборов непрерывно меняется. Институциональные ограничения, которые определяют набор возможностей для индивида, являются сложным сочетанием формальных и неформальных ограничений. Они образуют взаимосвязанную систему и в различных комбинациях формируют набор альтернатив для различных контекстов. Исходя из этого понимания, несложно увидеть, почему институты устойчивы и почему они обычно образуют широкий набор альтернатив, среди которых делается выбор. Институты образуют базисную структуру, опи-

раясь на которую люди на протяжении всей истории создавали порядок и стремились снизить неопределенность в процессе социального взаимодействия. Институты связывают прошлое с настоящим и будущим, так что история становится процессом преимущественно постепенного институционального развития, а функционирование общественных систем на протяжении длительных исторических периодов становится понятным только как часть разворачивающегося институционального процесса. Институты также являются ключом к пониманию взаимоотношений между обществом и сферами его жизни и влиянием этих взаимоотношений на их развитие. История начинается не с «чистой доски», а всегда проистекает из предшествующего исторического развития. Текущие формы общественной организации и их максимизирующая деятельность опираются на набор возможностей, который, по мнению Д. Норта, складывается на основе институциональной структуры.³

В своей нобелевской лекции Д. Норт обратил внимание на то, что «с течением времени в разных обществах люди накапливают знания разного типа. В данном контексте время — это не только приобретение собственного опыта и знаний, но и усвоение опыта прошедших поколений, воплощенного в культуре. Коллективное познание (collective learning) складывается из опыта, который прошел длительную проверку временем и воплощен в нашем языке, системе институтов, техно-

³ См.: Норт Д. Институты, институциональные изменения и формирование экономики / пер. с англ. А. Н. Нестеренко. — М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997.

логии и образе жизни. Это “передача во времени накопленного нами запаса знаний”. Проводником мощного влияния прошлого на настоящее и будущее является культура, именно она создает так называемый эффект “зависимости от предыдущей траектории развития” (path dependence). Каждое поколение в ходе своего развития обучается, опираясь на представления, почерпнутые из коллективного знания. Поэтому можно сказать, что познание — это процесс накопления, который всегда проходит сквозь культурный фильтр и определяет собой общую картину ожидаемых выгод, связанных с теми или иными возможными действиями. Однако эта картина, создаваемая накопленным социальным опытом, далеко не всегда бывает адекватна новым задачам. Институты и мировоззренческие системы, характерные для “застывших” обществ, непригодны для решения новых и сложных социальных проблем» [10].

Нео-институционализм имеет универсальное значение. Он вполне успешно может быть применен и в области педагогических исследований. Нео-институционализм резко актуализирует историю педагогики. Если следовать логике Д. Норта, реализованной им в экономических исследованиях (а он сегодня является одним из самых авторитетных специалистов в области экономической истории), то следует признать следующее. История педагогики, изучающая функционирование и развитие педагогических феноменов во времени и пространстве (которые рассматриваются в самом широком контексте всех сфер обще-

ственной жизни), не только формирует знания о педагогической мысли и педагогической практике прошлого. История педагогики также создает возможность разработки теории педагогической динамики, необходимой для выработки аналитической схемы, с помощью которой можно лучше понять природу и сущность педагогической реальности как таковой, характер и механизмы ее эволюции, особенности теории и практики современного образования, тенденции и перспективы их дальнейшего развития.

В рамках рассматриваемой логики педагогические институты общества оказываются ограничениями, структурирующими человеческие взаимоотношения в педагогической сфере и создаваемые людьми. Среди них можно выделить формальные ограничения (правила, законы), неформальные ограничения (нормы поведения, условности, внутренние принципы), а также механизмы, позволяющие контролировать их соблюдение в ходе осуществления педагогической деятельности в процессе общения между людьми. В совокупности они задают систему стимулов, действующих в обществе в педагогической сфере. Педагогические институты в основном создаются не для того, чтобы достичь наибольшей социальной эффективности педагогической деятельности; почти всегда их назначение (по крайней мере, если говорить о формальных институтах) — служить интересам тех, чьи позиции в обществе достаточно сильны, чтобы устанавливать новые правила в педагогической сфере. Институциональная эволюция педагогической реальнос-

ти зависит от взаимодействия между институтами и организациями. Если институты — это правила игры, то организации и акторы, которые их создают для достижения определенных педагогических целей (за которыми, как правило, стоят цели экономические, социальные, политические, идеологические, религиозные и др.), — это игроки. Появление тех или иных педагогических организаций обусловлено институциональной матрицей. Если, например, институциональная система поощряет принудительное насаждение определенной идеологии или развитие у людей определенных качеств и свойств, то возникают организации, соответствующие этому. Такими организациями могут школы со специфическими задачами, укладом жизни и особенностями образовательной деятельности. Школы, которые призваны сформировать «верных ленинцев, строителей коммунизма» или воспитать работников, способных к эффективному коллективному взаимодействию в условиях высококвалифицированного труда.

Нео-институционализм Д. Норта являет собой пример нового концептуального подхода, позволяющего существенно обогатить научный арсенал историко-педагогических исследований. Одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед историками педагогики в XXI веке, является задача выявления и адаптации применительно к собственным познавательным

задачам исследовательских подходов, продуктивно разрабатываемых и используемых социальными и гуманитарными науками со второй половины XX столетия. Огромный интерес, например, для истории педагогики могут представлять методологические новации М. Фуко (1926–1984). В курсе лекций «Управление собой и другими», прочитанным в Коллеж де Франс в начале 1983 г., он сформулировал суть одного из разработанных и реализованных им в ряде работ⁴ исследовательских подходов, связанного с изучением нормативных оснований поведения индивидов. М. Фуко говорил о том, что он, исследуя нормативные основания (нормативные матрицы) поведения индивидов, рассматривал не власть, как таковую, не институции власти, не всеобщие или институциональные формы господства, а техники и процедуры, при помощи которых другим навязывается определенное поведение. М. Фуко ставил вопрос о норме поведения в терминах осуществляемой власти и рассматривал эту осуществляемую власть как пространство процедур управления. Он перенес изучение нормы в исследование отправлений власти, а затем перешел от исследования отправлений власти к исследованию процедур управления. По собственным М. Фуко словам, он заменил изучение истории «господства — историческим анализом процедур управления» [14. С. 17]. Более того, он наглядно пока-

⁴ См., например: Фуко М. Рождение клиники / Пер. с фр. — М. : Художественный журнал, 1999; Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова. — М. : Ad Marginem, 1999; Фуко М. Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанных в коллежде де Франс в 1973–1974 уч. г. / Пер. с фр. А. Шестякова. — СПб. : Наука, 2007. — 450 с. и др.

зал возможности этого подхода применительно к изучению истории школы, представив ее дисциплинарным институтом, органически вписанным в эволюции социальных отношений, структур и культурных форм.

Пытаясь понять перспективы развития истории педагогики, мы должны помнить о том, что педагогика осознает саму себя в своей истории, что «история — это путь понимания сущего» [15. С. 83], что «в зависимости от того, как мы мыслим историю, устанавливаются границы наших возможностей, открывается перед нами содержание вещей или возникает искушение, которое уводит нас от действительности» [16. С. 240].

XXI век обещает новые прорывы в познании педагогического прошлого, в разработке путей и способов исследования истории педагогики, в осмыслении эвристического потенциала историко-педагогического знания. Особенно перспективным представляется осмысления значения истории педагогики для педагогики.

О значении истории педагогики для педагогики я неоднократно писал

⁵ Корнетов Г. Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов. — М. : АСОУ, 2012; Корнетов Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования. — М. : АСОУ, 2012; Корнетов Г. Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов средневековья и нового времени. — М. : АСОУ, 2012; Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века. — М., 2013; Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. — М. : АСОУ, 2013;

⁶ Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2012; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики: материалы Восьмой национальной научной конференции, Москва, 14 ноября 2012 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2012; История педагогики сегодня: материалы Первого национального форума российских историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. — М. : АСОУ, 2013; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики: материалы Девятой международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2013 г. — М., 2013; Образовательный потенциал историко-педагогического знания / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2013.

на протяжении двух последних десятилетий. Опираясь на идеи К. Шмидта и О. Вильмана, Э. Дюргейма и М. М. Рубинштейна, Б. М. Бим-Бада и других авторов, я пытался показать роль и место историко-педагогического знания в развитии теории и практики образования, в решении проблем современной педагогики, в подготовке будущих учителей и воспитателей. Я делал акцент на интерпретации истории педагогики прежде всего как науки педагогической, естественно, не отрицая ее исторической направленности. Некоторые итоги этим размышлениям я подвел в 2012—2013 гг. в ряде своих монографий⁵, а также в нескольких подготовленных совместно с моими коллегами сборниках научных статей и материалов⁶. Значительное внимание этим вопросам было уделено в написанной в соавторстве с М. А. Лукацким книге, рекомендованной научно-методическим советом Министерства образования и науки РФ по психологии и педагогике в качестве учебного пособия для студентов, магистрантов, аспирантов, школьных педагогов и вузовских

преподавателей⁷. Кстати, в этом пособии М. А. Лукацкий, в свою очередь, особое внимание уделил рассмотрению истории педагогики как науки исторической.

Выводы, которые мною были сделаны, вкратце, сводятся к следующему. Жизнь педагогики и есть история педагогики. История педагогики есть способ бытия педагогики. Педагогика в ходе собственной истории проясняет свою природу. История педагогики раскрывает самое главное, что есть в педагогике. В этом ее основной смысл, ее важнейшая познавательная функция. История педагогики определяет смысл педагогических проблем и предлагает различные способы их решения. Смысл педагогических проблем задан исторически; в истории педагогики были предложены решения проблем, которые нужно знать, ибо без этого нельзя заниматься педагогикой. Развитие педагогики предполагает ее постоянный диалог с собственным прошлым — не только переосмысление истории педагогики в свете современного опыта, но и нахождение в ней идей, помогающих в осмыслении и решении тех вопросов, которые волнуют педагогика сегодня. История педагогики, представленная как история постановки и решения педагогических проблем, как история успехов и неудач в деле образования новых поколений, как опыт осмысления и проектирования воспитания и обучения, оказывается не просто историческим введением в теорию и практику современного образования. История пе-

дагогика оказывается необходимым условием их адекватного понимания, эффективного функционирования и успешного развития. Исторический контекст раскрывает суть педагогических проблем, их движение, делает возможным их осознание и объяснение. Исторический взгляд позволяет выявить стереотипы в постановке и решении педагогических проблем как на уровне педагогической практики, так и на уровне педагогического сознания, понять их влияние на теорию и практику современного образования. История педагогики делает возможным понять истоки, детерминанты, природу, характер и особенности динамики педагогических традиций, механизмы их трансформации и взаимодействия, а также соотношение традиции и новации. История педагогики дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития. Перед педагогикой стоит задача не только обнаружить, восстановить, объяснить и осмыслить прошлое (чем, собственно, традиционно и занимается история педагогики), но сделать его собственным прошлым, т. е. частью настоящего, а также понять как условие возможности будущего. Прошлое в форме наследия присутствует в настоящем в виде понятий, идей, концепций, теорий, способов действия, стереотипов и т. п. Только обращение к прошлому, как к истории, позволяет понять изменчивость педагогической реальности, осмыслить, как и почему мы пришли к современному состоя-

⁷ Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики: теоретическое введение. Гриф НМС МОН РФ. –М. : АСОУ, 2013.

нию теории и практики образования, почему они настолько многообразны и так противоречивы, почему они являются такими, а не другими, а также какими бы они могли быть при определенных условиях и что это за условия. Педагогическое прошлое обладает огромным эвристическим потенциалом для современной теории и практики образования, оно открывает новые смыслы в современных проблемах и ситуациях. Только исторический взгляд позволяет определить, что же мы знаем в педагогике достоверно.

Сходные выводы в той или иной форме делались и другими авторами, поэтому они отнюдь не являются оригинальными. Однако они вполне закономерно позволяют поставить вопрос о педагогике как истории педагогики.

Прежде всего, представляется, что педагогика, как история педагогики, не тождественна истории педагогики, которая в своем предельном выражении стремится охватить все педагогическое прошлое в самом широком социокультурном контексте, реконструировать, описать, объяснить и понять его. Педагогика, как история педагогики, обращается к педагогическому прошлому как к необходимому инструменту выявления, постановки, осмысления, решения современных педагогических проблем. Для нее педагогическое прошлое не есть нечто существовавшее там и тогда, а есть нечто существующее здесь и сейчас. Таким образом, возникает проблема соотношения в педагогике «там и тогда» и «здесь и сейчас», иными словами, соотношения педаго-

гического прошлого и педагогического настоящего.

Приступая к рассмотрению этой проблемы, прежде всего, следует отметить наличие двух диаметрально противоположных трактовок самой истории. Первую позицию В. Е. Дмитриев и И. А. Дмитриев изложили следующим образом: «Мы исходим из вполне определенного понимания самой истории. Мы понимаем историю только как историю конечную, историческую. Нам представляется, что природа не знает истории, что она в основе своей внеисторична, ее законы, независимо от того, являются ли номологическими, статистическими или стохастическими, лишены историчности. Лишена историчности и история общества, понятая как глобальная история или история вообще. В этом случае мы имеем дело с бесконечной историей, историей без историчности. <...> Исторично для нас только то, что имеет начало и конец, то есть то, что конечно» [4. С. 280]. Вторую точку зрения сформулировали К. Маркс и Ф. Энгельс: «Мы знаем только одну единственную науку, науку истории. Историю можно рассматривать с двух сторон, ее можно разделить на историю природы и историю людей» [9. С. 16].

Первая позиция предполагает историческую завершенность «там и тогда», его неизбежную отдельность от «здесь и сейчас». Такое понимание истории педагогики вполне возможно, но оно не позволяет рассматривать педагогику как историю педагогики, резко разделяя не только прошлое и настоящее, но и отдельные «фрагмен-

ты» внутри самой истории. Второй взгляд делает возможным рассматривать «там и тогда» и «здесь и сейчас» в поле единого непрерывного исторического пространства, тянущегося из прошлого через настоящее в будущее и постоянно меняющиеся точки этих трех координат.

И хотя день сегодняшний вырастает из дня вчерашнего, именно это сегодняшней день и является той точкой, из которой вырастает понимание исторического прошлого. А. Я. Гуревич обращал внимание на то, что «историческое познание есть одна из тех интеллектуальных форм, в которых современные общества и культуры отдают себе отчет о самих себе. Созаем мы это или нет, но все вопросы, которые возникают у историков, в итоге, пусть сложно опосредованно, продиктованы современностью, проблематикой нашей культуры, ее трудностями и потребностями. То, что не занимает наших мыслей сегодня, не может сделаться и предметом изучения прошлого. Другими словами, история есть не что иное, как средство самосознания общества. Из этого утверждения ни в коей мере не следует, будто мы опрокидываем современность в прошлое и пытаемся модернизировать или вписать в не современность. Но хотелось бы со всей настойчивостью подчеркнуть, что историческое исследование всегда и неизменно продиктовано запросами современности и представляет собой диалог между настоящим и прошлым. Мы задаем людям прошлого НАШИ вопросы, но добиваемся от них ИХ ответов» [3. С. 299–300]. Еще бо-

лее жестко выразил эту позицию Х. Кёллнер, подчеркивающий, что «настоящее есть единственная вещь, которая действительно существует, и поэтому есть три формы настоящего: настоящее прошлого, заключенное в памяти; настоящее настоящего, заключенное в опыте; настоящее будущего, заключенное в антиципации или в надежде. Даже прошлое есть только способ существования настоящего. <...> Настоящее есть момент, который управляет всеми прошлыми событиями и доминирует над их значением» [5. С. 98].

Вопрос о понимании прошлого и настоящего, об их соотношении при попытке интерпретировать педагогику как историю педагогики оказывается особенно значимым. В. Вернер, утверждает, что «настоящее несамостоятельно», являясь бесконечно тонкой и постоянно передвигающейся линией водораздела между прошлым и будущим. Он доказывает, что история является ключом к пониманию мира, в котором мы живем. По его мнению, происходит это так, потому что сутью нашего мира является историчность — то есть бытие и изменчивость во времени. Отсюда, историческая перспектива представляет собой основную перспективу познания общественной действительности — перспективу познания общественных явлений. Конкретизируя свою точку зрения, он пишет: «Когда мы описываем явления “уже существующие”, мы изучаем их историю, то есть общественные знания о существовании этих явлений в прошлом. Когда мы выявляем существование этих

явлений, то тем более исследуем их историю, поскольку поиск смысла и значений явлений мы можем вести исключительно в уже существующих (исторических) знаниях о существовании этих явлений. Знание *почему?* и с *какой целью?* носит исторический характер, поскольку отсылает нас к контексту возникновения данного явления <...>; знание о том, *какую роль играет данное явление*, также исторично, поскольку, чтобы ответить на вопрос, мы должны познать связанные с данным явлением события, которые уже произошли (и, таким образом, историчны); знание о том, *выполняют ли явления свою роль хорошо или плохо*, разумеется, также исторично, поскольку требует сопоставления разных исторических событий: цели, для реализации которой явление возникло, и действий, реализующих или не реализующих эту цель» [2. С. 56–57].

Сказанное В. Вернером в полном объеме относится и к «педагогическому настоящему». Более того, «педагогическое настоящее», как, впрочем, и любое другое «настоящее», при ближайшем рассмотрении оказывается «педагогическим прошлым». Этот тезис блестяще подтверждают размышления Р. Дж. Коллингвуда, доказывавшего, что, по сути, всякое человеческое изыскание исторично. «Историческое знание, — писал он, — не ограничивается только областью отдаленного прошлого. Если с помощью исторического мышления мы воспроизводим и открываем для себя вновь мысль Хаммурапи или Солона, то тем же путем мы открываем мысль

друга, написавшего нам письмо, или же незнакомого человека, переходящего улицу. Нет никакой необходимости и в разделении между историком и предметом его исследования. Только с помощью исторического мышления я могу открыть, что я думал десять лет тому назад, читая написанное мною тогда, или же что я думал пять минут назад, размышляя над действием, которое я тогда совершил и которое удивило меня, когда я осознавал его. В этом смысле всякое познание духа исторично. Единственный способ познания моего собственного сознания состоит в выполнении тех или иных мысленных действий и в анализе их после того, как они были выполнены. Если я хочу узнать, что я думаю о каком-то предмете, я пытаюсь привести мои идеи о нем в определенный порядок, записав их, или другим образом, а затем, упорядочив и сформулировав их, я могу исследовать полученный результат как исторический документ и установить, каковы были мои идеи об этом предмете в тот момент, когда я предпринимал умственную работу. Если же я неудовлетворен им, я могу проделать эту работу снова. Если я хочу определить еще неизвестные мне способности моего ума, например, могу ли я сочинять стихи, я должен попытаться написать несколько стихотворений и посмотреть, покажутся ли они мне и другим поединно поэтическими произведениями. Если я хочу выяснить, оправданны ли мои подозрения насчет моих пороков, я должен проанализировать свои поступки и понять, каковы они были в действительности. Я могу также совершать новые

поступки и затем исследовать их. Все эти изыскания историчны по своему характеру. Они начинаются с исследования свершившихся фактов, идей, которые я обдумал и выразил, поступков, которые я совершил. Оценку же того, что я только начал делать и все еще делаю, дать невозможно. Только с помощью того же исторического метода я могу проникнуть в сознание другого или же в коллективное сознание (что бы ни означало данное выражение) какого-нибудь сообщества или эпохи» [7. С. 208–209].

При таком подходе «педагогическое настоящее» (как и любое «настоящее») оказывается «педагогическом прошлым». Однако прошлое и настоящее жестко разделяются как в общественном сознании вообще, так и в научном познании. И. М. Савельева и А. В. Полетаев отмечают, что «если история идентифицируется “по времени” как общенаучное знание о прошлой социальной реальности, то из этого следует, что общественные науки в целом занимаются “настоящим”». Они задаются вопросами: «Если история — знание о прошлом, то как определить по параметру времени остальные общественные науки? Если являются знанием о настоящем, то где граница между прошлым и настоящим в общественнонаучном знании и чем она определяется?». Отвечая на вопрос о разделении истории и общественных наук по линии «прошлого» и «настоящего», И. М. Савельева и А. В. Полетаев пишут: «Это различие связано с форми-

рованием понимания исторического прошлого как Другого. <...> Тем самым определяется граница между настоящим и прошлым: к настоящему, то есть предмету специализированных общественных наук, относится та часть прошлого, когда общество не было Другим по отношению к настоящему, и поэтому к нему применимы схемы, модели, теории и концепции, созданные для анализа современности. Ясно, что эта граница условна и размыта» [12. С. 234–237].

Педагогическое прошлое, воспринимаемое как *другое* по отношению к педагогическому настоящему, традиционно оказывается фокусом внимания истории педагогики, познающей это другое. Педагогика же познает педагогическое настоящее, отличающееся от этого *прошедшего другого*. Такова принятая схема. И нет смысла ее оспаривать, несмотря на вполне закономерный вопрос, где же все-таки закачивается прошлое (*другое*) и начинается настоящее. Эта схема вполне разумна и, без всякого сомнения, имеет право на существование. Она, в частности, находит свое отражение в трактовке эволюции педагогики в логике развития наукоучения (В. С. Библер) как науки (или отрасли знания), все глубже проникающей в познаваемый предмет и с этой точки зрения естественным образом все более и более знающей в каждый последующий момент своего существования⁸.

Логика наукоучения отражает поступательное движение педагогического знания, вектор его прогрес-

⁸ См.: Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. — М. : Политиздат, 1991; Библер В. С. На гранях логики культуры. — М. Русское феноменологическое общество, 1997.

сивного развития. Здесь *прогресс педагогического знания* (а понятие *прогресс*, особенно учитывая его постмодернистскую критику, следует употреблять очень и очень осторожно), во-первых, связан с возрастанием обоснованности педагогического знания достижениями научной мысли, которое, как тенденция, явственно прослеживается в ходе человеческой истории. Например, более адекватно ставить и решать педагогические проблемы позволяет развитие, накопление и переосмысление антропологических знаний, лежащих в основе понимания человека как предмета и субъекта педагогической деятельности. Так, развитие знаний о природе, становлении и функционировании человеческой психики делает возможным разрабатывать новые и переосмысливать уже имеющиеся интерпретации процесса обучения, способы постановки и решения дидактических проблем, а также находить более эффективные пути организации образовательного процесса.

Во-вторых, прогресс педагогического знания связан с учетом и использованием того культурного потенциала, который постепенно накапливается обществом и не только ставит новые педагогические задачи, но и предоставляет принципиально новые возможности для их решения. Например, последовательное изобретение и распространение письменности, книгопечатания и информационно-компьютерных технологий открывали качественно новые горизонты педагогической деятельности, в прямом смысле слова революционизировали

ее. Так менялись способы фиксации содержания образования, средства его передачи и освоения, методы организации образовательного процесса.

В-третьих, прогресс педагогического знания связан с использованием того потенциала, который открывает для педагогики возможность осмысления причин, характера и последствий успехов и неудач в деле обучения и воспитания, извлечения значимых уроков для дальнейшей мыслительной и практической педагогической деятельности. Например, опыт разработки и реализации различных подходов к организации учебной деятельности показывает, какие учебные задачи и при каких условиях успешно могут быть решены с помощью того или иного конкретного дидактического подхода. Так, многовековая история проблемного обучения, восходящая к майевтике Сократа, наглядно и убедительно показывает, что этот способ организации образовательного процесса эффективно содействует развитию самостоятельного критического мышления, но требует ограничения предполагаемого к освоению обязательного объема содержания образования, так как предполагает наличие значительного времени, необходимого для постановки и поиска решения учебных проблем (для организации и осуществления учебной поисковой деятельности).

В-четвертых, прогресс педагогического знания связан с постоянным накоплением, обогащением и пересмотром множества педагогических подходов, концепций, теорий, систем, технологий, методик (т. е. педагоги-

ческих идей и практик), их осмыслением, переосмыслением, анализом и синтезом, пониманием их возможностей и ограничений в различных условиях и применительно к решению различных образовательных задач. Например, идея природосообразности образования, восходящая, как минимум к Демокриту, на протяжении двух с половиной тысячелетий развивалась и переосмысливалась как важнейший принцип построения и осуществления педагогической деятельности. Так, требование соответствия образования природе ребенка реализовывалась по-разному в зависимости от понимания этой природы, в частности, от признания и интерпретации ее активного, деятельного характера.

Логика наукоучения приводит к тому, что под педагогическим настоящим понимается то, что представлено существующими «здесь и сейчас» проблемами теории и практики образования, рассматриваемыми с точки зрения сегодняшней педагогики, стоящей на плечах предшествующей педагогической истории, впитывающей и перерабатывающей ее опыт, ее достижения. Таким образом, логика наукоучения предполагает достаточно четкое разделение между историей педагогики и собственно (современной) педагогикой.

Логике наукоучения В. С. Библер противопоставляет логику культуры. Осмысление развивающейся во времени и пространстве педагогики в логике культуры предполагает признание того, что значимые достижения теории и практики образования отнюдь не нарастают по линии вос-

ходящего прогресса, а создаются в самые различные моменты истории и сосуществуют в своеобразном синхронном ряду в каждый данный момент «здесь и теперь».

Любой фрагмент исторического прошлого может, в принципе, восприниматься неисторично. Это происходит в том случае, если мы не ставим задачей его постижение, объяснение и понимания именно как феномена истории, порожденного и детерминированного конкретной обстановкой места и времени, являющегося результатом деятельности и взаимодействия конкретных исторических людей в конкретных обстоятельствах своей эпохи и культуры. Например, мы можем сегодня читать «Государство» Платона, «Великую дидактику» Я. А. Коменского, «Опыты» М. Монтеня, «Эмиля» Ж.-Ж. Руссо, «Человека как предмет воспитания» К. Д. Ушинского, «Воспитание и образование» Л. Н. Толстого, даже не пытаясь воспринять их исторически. Мы можем рассматривать их как факт современного педагогического сознания, как источник значимых здесь и сейчас педагогических идей, как то, что помогает адекватнее ставить, глубже понимать и эффективнее решать самые злободневные проблемы современной теории и практики образования. Точно так же можно рассматривать только и исключительно в логике сегодняшнего дня какой-либо фрагмент педагогической практики прошлого, с большей и ли меньшей достоверностью и полнотой доносимый нам историческими источниками, будь то общение Сократа со своими учени-

ками, воспитание монахов в монастыре Бенедикта Нурсийского, обучение в Царкосельском лицее или уклад жизни в колонии им. М. Горького, руководимой А. С. Макаренко.

Другое дело, что координаты места и времени, исторические обстоятельства событий педагогического прошлого оказываются значимыми для их существенно более адекватного восприятия и глубокого понимания сегодня, позволяют избежать их искажения и модернизации. Отвечая по мере возможности на вопросы о том, почему, для чего, каким образом они происходили, какие последствия имели, что значили в истории и какими смыслами наполнялись своими создателями, «вписывая» их в историю, мы значительно лучше сможем разобраться в них, уловить существенно более богатую палитру значений, в них содержащуюся, наполнить их большим количеством собственных смыслов. А это, в свою очередь, придаст им большую действенность в деле осознания и решения проблем теории и практики современного образования.

В. Г. Безрогов обращает внимание на два стратегических подхода к изучению педагогического прошлого. По его мнению, исследователь, следующий в русле первого подхода, выдвигает на первый план «не историческое продвижение от одной эпохи к другой, а путь над временем, при этом созидание на основе исторических документов дороги поверх истории, убеждающей путников в том, что все истинные педагоги — братья по цеху, проблемам, ошибкам, достижениям и структуре опыта. Такой

исследователь прошлого, находя в историческом логическое, оказывается одновременно теоретиком-антропологом или философом образования. Его задача — показать исторические корни современности или сходные ситуации в прошлом, через анализ которых предложить рекомендации своим современникам, показав, что они не столько изобретатели, сколько продолжатели — в новых условиях и с новыми надеждами. Согласно данному подходу, учет прошлых аналогий дает ключ к будущему. Неучет аналогий, инновационные дефиниции закрывают возможности глубинного и более качественного осмысления предлагаемых практик, не укореняют их в соответствующих теоретико-педагогических подходах». Исследователь, ориентирующийся на второй подход, по мнению В. Г. Безрогова, исходит из того, что «историческое по своей внутренней природе все же не вмещается в логическое, противоречит ему до такой степени, до какой позволяет автор той или иной реконструкции. <...> В педагогике исторически меняются представления о ребенке, о его возможностях, целях, задачах, содержании обучения, допустимых и желательных методах воспитания, каждый раз оказываясь с историческими событиями в отношениях, непредсказуемых и не вытекающих из предыдущих. История педагогики <...> изучает уникальное и неповторимое». В. Г. Безрогов обращает внимание на существующее в науке стремление обеспечить соблюдение «баланса между внеисторическими вопросами к истории образования и

историзацией историко-педагогических материалов» [1. С. 14–16]⁹.

Однако представляется, что следует не столько стремиться к «соблюдению баланса» между обозначенными В. Г. Безроговым исследовательскими подходами, сколько ясно осознавать, что каждый из этих подходов имеет право на существование, что они решают различные исследовательские задачи, обладают специфическими потенциалами и ограничениями. Эти подходы не могут подменить или отменить друг друга. Наоборот, они друг друга дополняют, не просто высвечивая различные грани и измерения педагогического прошлого, но и обогащая друг друга. Так, первый подход дает исследователям «уникального и неповторимого», некоторые общие ориентиры, например, позволяя удерживать рамку предметной области исследования, того, что понимают как педагогическая реальность и определять ее самый широкий исторический социальный и культурный контекст именно как контекст исследуемой предметной области. А второй подход позволяет тем, кто стремится двигаться «над временем», ощутить это самое время во всем его неповторимом своеобразии, обоснованно вычленив из реальной конкретики многообразия прошлого педагогического бытия, представленного бесконечным множеством отде-

льных феноменов не только их неповторимую единичную уникальность, но и присущие им особенные, общие и всеобщие характеристики. Именно первый стратегический исследовательский подход, о котором пишет В. Г. Безрогов, в известной степени намечает вектор движения к пониманию педагогики как истории педагогики.

Говоря о педагогике как истории педагогики, следует рассматривать историко-педагогическую реальность не как нечто, лежащее рядом с педагогической реальностью, или являющуюся ее составной частью, но как саму эту педагогическую реальность. Историческое измерение не только предшествует современному измерению педагогической мысли и практике образования, но и одновременно как бы сосуществует с ним в одной смысловой плоскости. Для педагогики исключительно важно выявление и осознание точек превращения идеи (теории) в практику и практики в идею (теорию). При этом важно понять, осмыслить, какова нормативная рамка этой идеи (векторная, рамочная, скелетная, панцирная) и каков характер практики (массовый, штучный). Исследуя свой предмет, педагогика неизбежно должна включать его прошлое, его состоявшуюся, действительную историю в его настоящее, как причину бытия этого настоящего, по сути, тождественную с этим бытием.

⁹ Следует обратить внимание, что проблема «внеисторических вопросов к истории образования» и «историзации историко-педагогических материалов» требует отдельного серьезного обсуждения. Достаточно вспомнить, что Л. Февр в статье «Историзирующая история: о чуждой для нас форме истории» писал в 1947 г.: «Историзирующая история нетребовательна. Слишком нетребовательна. Так думаю я, так думают многие другие. Это наш единственный упрек, но он достаточно весом. Это упрек тех, кто нуждается в идеях» (Февр Л. Бой за историю / пер. с фр. – М. : Наука, 1991. – С. 71).

При этом важно помнить, что в настоящем неизбежно имеются зародыши будущего. Только такое понимание предмета педагогики придаст ему полный логический объем, сделает его логически всеобщим.

Для понимания педагогики как истории педагогики следует обратиться к обоснованной в начале XIX столетия Г. Гегелем и позднее развитой К. Марксом идее, согласно которой логика исследования различных объектов требует единства их исторического и логического рассмотрения. Сущность данной позиции была сформулирована К. Марксом следующим образом: «С чего начинается история, с того же должен начинаться и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме, отражение исправленное, но исправленное соответственно законам, которые дает сам действительный исторический процесс, причем каждый момент может рассматриваться в той точке его развития, где процесс достигает полной зрелости своей классической формы» [8. С. 497]. Осмысливая это положение, Э. В. Ильенков обращал особое внимание на то, что «логическое есть понятое (в понятиях выраженное) историческое». Он подчеркивал, что история «вооружает теоретика объективным ориентиром, с помощью которого можно дать верное логическое

изображение предмета, добиться того, чтобы это логическое стало действительным, а не мнимым изображением объекта в его развитии, а не в статике» [6. С. 294, 300].

Если следовать точке зрения В. С. Библера, изложенной в статье «История философия как философия»¹⁰, соотношение исторического и логического рассмотрения педагогических феноменов может быть представлена следующим образом. История педагогики есть единственная истинная педагогика, т. е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Логика педагогического мышления существует и развивается в логическом общении (диалоге), во-первых, между многими логически одновременными педагогическими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т. п., а во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотносительность не только различных педагогических представлений и подходов, но педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимовлияния, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. И разнообразные

¹⁰ См.: Библер В. С. История философии как философия // Историко-философский ежегодник. – М., 1989. Проблема истории философии как философии традиционно обсуждает в философском сообществе. См., например: Соколов В. В. Философия как история философии. – М. : Академический проспект, 2010.

феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь

возникающими педагогическими феноменами, но и за счет развития своих потенциальных возможностей, актуализация которых имеет собственную логику и определяется множеством условий, факторов и обстоятельств. Логика педагогического мышления не снимает историю педагогики, не выпрямляет ее. Наоборот, она усиливает уникальность многообразных исторических форм педагогической мысли и педагогической практики, обосновывает бесконечную значимость каждой из них, делает их диалог необходимым условием развития педагогики как таковой. Таким образом, любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а историю педагогики в педагогическую.

Список литературы

1. Безрогов, В. Г. История педагогики в поисках аудитории: креслица на гигантах или для гигантов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 1 (10). — С. 14—16.
2. Вернер, В. Какое сознание имеет исторический характер / пер. с польск. // История и современность. — 2007. — № 2. — С. 56—57.
3. Гуревич, А. Я. Из выступления на защите докторской диссертации А. Л. Юрганова // Одиссей. Человек в истории. — М., 2000. — С. 299—300.
4. Дмитриев, В. Е., Дмитриева И. А. Коммунитарный поворот в философии истории (Об историчности философских концептуализаций истории) // Способы постижения прошлого: методология и теория исторической науки. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. — С. 278-297.
5. Доманска, Э. Философия истории после постмодерна / пер. с англ. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. — 400 с.
6. Ильенков, Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — 464 с.
7. Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории. Автобиография / Пер. с англ. — М.: Наука, 1980. — 488 с.
8. Маркс, К. К критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.

– 2-е изд. – Т. 13. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1959. – С. 1-167.

9. Маркс, К. Энгельс, Ф. Немецкая идеология //К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. – 2-е изд. – Т. 3. – М.: Гос.изд. полит. лит-ры, 1955. – С. 7-544.

10. Норт Д. Функционирование экономике во времени: нобелевская лекция 9 декабря 1993 г. / пер. с англ. // Отечественные записки. 2004. № 6 // <http://www.strana-oz.ru/2004/6/funkcionirovanie-ekonomiki-vo-vremeni>

11. Пичугина В. К. Основные подходы к пониманию истории педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2 (11). – С. 22–33.

12. Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история: В 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого. – СПб.: Наука, 2003. – 632 с.

13. Тошгендаль Р. Возвращение историзма? Нео-институционализм и «исторический поворот» в социальных науках // Историческая наука сегодня: теории, методы, перспективы. – М.: ЛКИ, 2011. – С. 332-349.

14. Фуко М. Управление собой и другими. – СПб., 2011. – С. 17.

15. Ясперс К. Всемирная история философии. Введение / пер. с нем. – СПб., 2000. – С. 83.

16. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. – М., 1991. – С. 240.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. А. Возчиков

«ОБОЖАНИЕ» КАК СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА СЧАСТЛИВОГО



УДК 37.032
ББК 74.03(2)

Обычай дружеского «обожания», бытовавший в женских учебных заведениях дореволюционной России, интерпретируется как естественное стремление воспитанниц к доброте, любви, нежности; во многом благодаря традиции «обожания» годы, проведенные в закрытых институтах, вспоминались русским дворянкам как самое счастливое время в жизни.

Ключевые слова: воспитание, образование, женские учебные заведения, дружба, ритуал обожания, становление духовности.

V. A. Vozchikov

«ADORATION» AS A WAY OF BECOMING A HAPPY HUMAN BEING

The custom of friendly "adoration", which was common in female educational institutions of pre-revolutionary Russia, is interpreted as a natural tendency of students to kindness, love, tenderness. Largely due to the tradition of "adoration" years spent in closed institutions, were remembered by russian noblewoman as the happiest time in their lives.

Key words: upbringing, education, women's educational institutions, friendship, ritual of adoration, spiritual formation.

Из лицейского дневника Пушкина: «Я счастлив был!.. нет, я вчера не был счастлив; поутру я мучился ожиданием, с неописанным волнением стоя под окошком, смотрел на снежную дорогу — ее не видно было! Наконец, я потерял надежду, вдруг нечаянно встречаюсь с нею на лестнице, — сладкая минута!.. <...> Как она мила была! как черное платье пристало к милой Бакулиной!» [5. С. 338].

Сколько восторженных мальчиков и девочек с чистой и светлой душой точно так же томились «под окошком», «случайно» подкарауливали «на лестнице» «предмет» своей мечты и восхищения!.. Во времена Пушкина, кажется, еще не использовали для описания чувств слово «обожание», но, по сути, речь именно об этом: бескорыстном, искреннем любовании Другим!.. В дворянских институтах благородных девиц обожание стало принимать характер доброй игры, однако к основе ее была все та же потребность в дарении своего внутреннего мира и стремлении приобщиться к иной духовности, воспринимаемой в качестве идеальной. Над «обожанием» насмехались, им умилялись, находили «вредным», ненужной тратой времени, о нем порой помнили всю жизнь как о чем-то светлом, радостном... Собственно, оно все-гда было и будет в том или ином виде, нужно только со всей искренностью вопрошать собственную душу!..

Специфику девического институтского «обожания» тонко подметил современный исследователь [см.: 1. С. 18–19].

Во-первых, «обожание» допускалось только между лицами, занимавшими в институтской иерархии разное положение, причем «обожание» должно бы-ло как бы «приподнимать» того, кем владеет это чувство, над его действительным статусом. Так, младшие могли «обожать» старшеклассниц (но не наоборот!..), а еще — учителей, классных дам, священника, словом, взрослых, входящих в сферу института. Для старших девочек, кроме «местных» взрослых, предметами восторгов могли становиться приходящие на свидание родственники и даже молодые люди, появляющиеся на институтских балах!..

Во-вторых (нередко даже вследствие того, о чем сказано «во-первых»), «обожание» могло быть более ритуалом, «игрой», нежели чувством, для искреннего проявления последнего предназначалась дружба, которая связывала ровесниц часто даже не только в институтские годы.

Что делала «обожательница» для своей фаворитки?.. Чинила перышки для письма, шила тетрадки, публично восхищалась своим «предметом», помогала, между прочим, при утреннем туалете... Взрослому можно было незаметно положить в карман пальто надушенный духами платочек, а то и «вкусно» надушить шляпу «божественного» учителя, порой сверх всякой разумной меры, — ниже мы еще скажем, как такое внимание возмутило однажды Ушинского!..

Сегодня мне представляется, что наша детская игра в конце 60-х гг. прошлого века в школе Советского Союза была отголоском не только

относительно недавно закончившейся Великой Отечественной войны, но и своеобразным преломлением традиции «обожания». Игра называлась «Мой солдат» и состояла в следующем. Нужно было постараться утром первым увидеть мальчика, с которым накануне договорился играть, и, так сказать, «засолдатить» его, то есть крикнуть: «Мой солдат!» Успел это сделать раньше товарища — значит, тот на весь день у тебя в подчинении: может носить за тебя портфель, поделиться булочкой, оказать какие-то иные мелкие услуги... Проблема была не «переусердствовать», так как на следующий день в роли «солдата» мог уже оказаться ты сам!.. В общем, игра совершенно беззлая, развивающая фантазию, взаимовыручку... В «Мой солдат» играли несколько дней, через какое-то время начинали снова... Кажется, игра не перешагнула границы начальной школы.

Насколько позволяют судить наши наблюдения, «обожание» в его распространенном понимании — явление уже XIX века, причем даже не первой его четверти. Во всяком случае, «первая смолянка» Глафира Алымова (Г. И. Ржевская), выпущенная из Смольного в 1776-м с золотой медалью первой величины и золотым шифром после двенадцатилетней учебы, о нем в своих воспоминаниях даже не упоминает [см.: 6]. Правда, она пишет об удивительной и, в общем-то, трагической любви к ней знаменитого Бецкого, но это если и обожание, то иного рода, поистине, сюжет для осмысления писателя высочайшего уровня, например, Макса Фриша!..

Ничего не сообщает в 20-х гг. XIX века об обожании и Елизавета Аладьина, воспитанница Санкт-Петербургского Дома трудолюбия для благородных девиц (позднее — Елизаветинский институт). Однако в плане наших рассуждений весьма интересен обычай, сложившийся в Доме, о чем Елизавета Васильевна вспоминала так: «Каждая из девиц, оканчивавшая курс учения в Институте и отличившаяся своими успехами в науках, имела неоспоримое право на титул старшей девицы. Ей отдавали новеньких на руки, т. е. поручали непосредственный надзор за этими новенькими.

... Я не была больше новенькою, и других новеньких уже отдавали мне на руки. О! Каким восторгом пламенела юная душа моя, — какое чистое чувство благородной гордости волновало грудь мою — при этом отличии (!) я радовалась, важничала, и даже осмеливалась покрикивать на ту или другую новенькую, разумеется, только тогда, когда они учились дурно, или резвились через чур» [З. С. 21, 55]. Думается, данное отношение можно интерпретировать как «обожание сверху», т. е. «обожание» организованное, разрешенное, приносящее пользу. Обожание как ритуал, игра, о котором говорим мы, — своеобразная разновидность такой воспитательной практики, когда «сильные» помогают «слабым» (именно такой метод Песталоцци называл «развивающим обучением!..).

К слову, какие же замечательные воспоминания оставила Аладьина!.. Приведем хотя бы описание ею знаме-

ниного наводнения в российской столице в 1824 году: «В один день, день памятный Северной столице России (это было 7 Ноября 1824 года), я не знала урока из Математики, со страхом и трепетом ожидала роковой минуты, в которую позовут меня к доске, и оштрафуют за незнание урока; делать было нечего, я сидела у окна, и булавочкой отцарапывала зеленую краску со стекол. Вдруг, как грозный звук трубы Ангела, зовущий на суд живых и мертвых, голос Dame de Classe зовет меня к грозной Математике; я встаю, механически заглядываю в окно, и кричу моей Dame de Classe; посмотрите, посмотрите — у нас на улице речка! Dame de Classe бежит к окошку, выглядывает на улицу, — Математика забыта! — и я не на коленях! Стихии бушевали, память всемирного потопа осуществлялась пред нами, все засустилось, забегало, таскают то и се с низу на верх, кастрюльки, белье, плавают в воде, Ай! Ах и Ох! — раздается всюду, мы смеемся и плачем, плачем и смеемся. Начальница унимает нас, говоря, «Бог посетил нас бедствием: надобно молиться Ему!» — и мы молились Богу от души. Все Институтки пали на колени, старшая дама, держа молитвенник в руках, читала вслух каноны и стихиры; когда уставала она, то продолжали читать старшие девицы попеременно. Так прошло несколько часов; напоследок, Господь внял усердным мольбам, воссылаемым к Нему из глубины сердец чистых и невинных: буря затихла и вода начала убывать» [3. С. 41–44].

Упоминание Л. Ф. Гиргас об «обожании» в контексте истории

Смольного института относится к временному отрезку ближе к середине XIX века, во всяком случае, уже ко времени начальствования М. П. Леонтьевой (с сентября 1839 г., после смерти Ю. Ф. Адлерберг): «От однообразия и скуки, а может быть и потому, что нежные чувства детей, оторванных от дома, искали себе пищи, затевались обожания подруг и учителей, нужно было непременно, под каким-нибудь предлогом, убежать из класса или из дортуара, чтобы лишний раз посмотреть на обожанное лицо («висеть на лестнице», по выражению классных дам)» [7. С. 9].

Елизавета Водовозова (супруга известного педагога), вспоминая о своей жизни в Смольном институте в 50-х гг. XIX в., едва ли не с отвращением описывает практику «обожания»: «Постепенно утрачивая естественное чувство (следствие закрытого характера учебного заведения. — В. В.), институтки сочиняли любовь искусственную, пародию, карикатуру на настоящую любовь, в которой не было ни крупинки истинного чувства. Я говорю о традиционном институтском “обожании”, до невероятности диком и нелепом. Институтки “обожали” учителей, священников, дьяконов, а в младших классах и воспитанниц старшего возраста.

Встретит, бывало, “адоратриса» (так называли тех, кто кого-нибудь обожал) свой “предмет” и кричит: “adorable” (обожаемая), “charmante” (очаровательная), “divine” (божественная), “celeste” (небесная), целует обожаемую в плечико, а если это учитель или священник, то уже без

поцелуев, только кричит ему: “божественный”, “чудный”.

Наиболее смелые из обожателей бегали в нижний коридор, обливали шляпы и верхние платья своих «предметов» духами, одеколоном, отрезали клочья шерсти от шубы и носили их в виде ладанок на груди. Некоторые воспитанницы вырезали перочинным ножом на руке инициалы обожаемого “предмета”, но таких мучениц, к счастью, было немного» [2. С. 145–146].

К. Д. Ушинский, только-только приступивший к работе в Смольном институте (1859 г.), был буквально взбешен девчоночьими шалостями. Константин Дмитриевич, и так-то не отличавшийся сдержанностью характера, устроил настоящий нагоняй, как с обидой отмечает Водовозова, «взрослым девушкам»:

«Однажды, когда у нас только что кончился урок, в класс вбежал, буквально вбежал, худощавый брюнет, который, не обращая внимания на наши реверансы и нервно комкая свою шляпу в руках, вдруг начал выкрикивать:

— Вы здесь изучаете нравственность, а не знаете, что портить чужую вещь духами или другою дрянью не деликатно!.. Не каждый выносит эти пошлости! Наконец, почему вы знаете... может быть, я настолько беден, что не имею возможности купить другую шляпу... Да куда вам думать о бедности! Не правда ли... ведь это *fi donc...* совсем унизительно! — И с этими словами он выбежал из класса.

Мы были так ошеломлены, что стояли неподвижно. И было отчего: хотя классные дамы ежедневно осы-

пали нас бранью, но от мужского персонала, от наших учителей и инспектора мы никогда не слышали грубого слова...

“А это что за инспектор? Не успел появиться, — и уже осмеливается орать на нас, взрослых девушек, как на базарных мужиков!” “Неужели такое преступление — облить шляпу духами? Мы всегда так делали, и порядочные мужчины были только польщены этим!..”

“Какой-то невоспитанный, некомльфотный!..”

“И как неприличны его слова о бедности!..!” [2. С. 183].

Весьма пренебрежительно, в духе Водовозовой, высказывается об «обожании» Анна Энгельгардт, закончившая московский Екатерининский институт в 1855 г. На ее взгляд, «пресловутое обожание, этот в высшей степени глупый, хотя, в сущности, весьма невинный обычай», возникает случайно и объясняется очень просто:

«В сущности же ларчик просто открывался: приласкает, бывало, кто-нибудь из больших новенькую из чувства жалости или за ее милость. Новенькая, охваченная суровой обстановкой, запуганная, смущенная, растает от неожиданной ласки. Старенькие заметят это:

— А ты, значит, должна обожать ее!

— Что значит обожать? — спросила новенькая.

— Это значит, что она будет твоим *objet*, а ты ее *adoratrice*.

— Да что ж это такое? — допытывалась новенькая.

— А вот что. Ты будешь кричать,

когда она будет проходить мимо тебя: «Charmante! divine! adorable!», будешь целовать ее в плечо! будешь посылать ей конфеты, которые тебе привезут родные. А она будет тебя счастливить, т. е. иногда в рекреацию позволит ходить рядом с собой и разговаривать, и когда ты поцелуешь ее в плечо, то поцелует тебя в голову.

Новенькая следует совету и начинает обожать.

Вот и все, буквально все.

Иногда дело происходило еще проще, еще глупее, еще комичнее.

Заявит кто-нибудь:

— Mesdames! давайте обожать кого-нибудь!

— Давайте! кинем жребий» [9. С. 163–164].

Впрочем, не только К. Д. Ушинский в тогдашних женских учебных заведениях весьма экспрессивно выражал свое отношение к девичьему «обожанию». Весьма выразительные эпизоды приводит в своих воспоминаниях Людмила Худзинская-Гоельская, учившаяся в 1892–1896 гг. в Рязанском епархиальном училище: «Один раз я запоздала на урок, и когда вошла, наш законоучитель сидел за кафедрой и громил двух маленьких третьеклассниц Бурову и Дуванову, стоявших за первой партой, смущенных и раскрасневшихся:

— У меня есть жена для того, чтобы пришивать вешалки, а вам никакого дела нет до этого. Вы вот мне лучше учите уроки, а то вы еле натягиваете тройки, и стыдно барышням такими пустяками заниматься да записочки по карманам раскладывать.

Потом я помню еще сцену. Одна

приходящая шестиклассница во время большой перемены всегда встречала и провожала из класса до учительской этого же законоучителя и часто обливала его духами. Он ужасно злился, кусал губы, но все же не решался оборвать ее. Наконец обернулся один раз внезапно, почти наткнувшись на нее, и распустил ее. Ну, на время прекратили проводы, но потом опять начались. Это самый частый прием обожания. Одному бедняге учителю пеня Ляля С. залила все глаза духами. Он вскрикнул от боли и, как сумасшедший, вместо того чтобы идти в класс на урок, побежал в учительскую промывать глаза. Конечно, была ей проборка за это. Этот учитель бывал у нас в доме, и Ляля С. очень просила меня познакомить ее с ним, но они все как-то не встречались. И вот как-то мы гуляли по Большой. Он тоже гулял с каким-то господином. Она все делала ему глазки, но он этого не замечал, тогда она толкнула его, проходя мимо. Он обернулся, посмотрел на нее. Мне страшно неловко сделалось, и я сконфузилась, так как он мог подумать, что я участвовала в этом поступке, я разозлилась на нее и сказала, что не буду с ней больше гулять, если она еще что-нибудь себе позволит подобное, но она опять его толкнула, только чуть-чуть. Я ушла от нее, тогда она на другой день облила его духами и так неудачно, что он только рассердился на нее и, конечно, не мог чувствовать к ней никакой нежности за причиненную боль.

Я как-то не чувствовала никакого тяготения ни к кому, да и как-то мне не по душе было подобное проявление

любви, держалась в стороне, была вежлива со всеми, но осторожна и не доверяла, так как несколько насмешек отбили у меня охоту доверять» [8. С. 87].

Татьяна Морозова, поступившая в Харьковский институт благородных девиц незадолго до революционных событий в России, возражает — совершенно, на наш взгляд, справедливо — против неадекватно резкой оценки явления, типичного для любого учебного заведения, не обошедшего даже советскую школу: «Я убеждена, что “обожание” имеет место в среде любого учебного заведения. В институте оно усиливалось замкнутостью жизни и бедностью серьезных внешних впечатлений. По опыту собственной восьми-летней работы в средней школе знаю, что и советскую школу не миновала влюбленность юных в старших, трогających молодое воображение, несущих в себе зерно прекрасного или кажущихся воплощением идеала» [4. С. 453].

Все дело в «жажде дружеского общения», утверждает Татьяна Морозова: «В мое время в нашем институте “обожание” было явлением совсем незаметным. Я бы даже ска-

зала: Его не было. Но я “обожала”.

Сначала я познакомилась с девочкой старше меня на один класс — Марусей Сеницкой. Я встречала ее в рекреационном зале, подходила к ней, и мы обменивались несколькими словами. Мне нравилось ее правильное овальное личико и синие глаза. Мы были на “вы”, я относилась к ней с некоторым почтением, как к старшей, но нас, смею думать, связывала простая взаимная симпатия. Почему это называлось “обожанием”?» [4. С. 451].

Какой же это был трогательный, бескорыстный, добрый обычай «обожания» в российских девических институтах!.. Девушки словно сами воспитывали себя через нежные фантазии, осознание необходимости душевной привязанности к кому-либо!.. Наверное, с позиции так называемого здравого смысла «обожание» иррационально и неразумно, однако русскую школу традиционно волновал не объем формальных знаний, который освоит ученик, а насколько возвышенна и чиста будет у него душа!.. Спонтанно или осознанно возникающее «обожание» — важный этап становления человека счастливого.

Список литературы

1. Белоусов, А. Ф. Институтки / А. Ф. Белоусов // Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост., подгот. текста и коммент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахаровой, вступ. статья А. Ф. Белоусова. Изд. 4-е. — М.: Новое литературное обозрение, 2001. — 576 с. — (Серия «Россия в мемуарах»).

2. Водовозова, Е. Н. На заре жизни / Е. Н. Водовозова. — Ленинград: Гос. изд-во детской лит-ры Мин-ва просв. РСФСР, 1963. — 431 с.

3. Воспоминания институтки. Сочинение Ел... Ал... — Санкт-Петербург: Типография Кюнара Вингебера, 1834. — III, 95 с.

4. Морозова, Т. Г. В институте благородных девиц / Т. Г. Морозова // Ин-ститутки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост., подгот. текста и коммент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахаровой, вступ. статья А. Ф. Белоусова. Изд. 4-е. — М. : Новое литературное обозрение, 2008. — С. 389—506. — (Серия «Россия в мемуарах»).

5. Пушкин, А. С. Из лицейского дневника / А. С. Пушкин // Пушкин А. С. Собр. соч. в шести томах. Т. 6. Критика, публицистика, историческая проза. — М. : Правда, 1969. — С. 335—343. — (Б-ка «Огонек»).

6. Ржевская, Г. И. Памятные записки / Г. И. Ржевская // Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост., подгот. текста и коммент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахаровой, вступ. статья А. Ф. Белоусова. Изд. 4-е. — М. : Новое литературное обозрение, 2008. — С. 33—66. — (Серия «Россия в мемуарах»).

7. Статс-дама Мария Павловна Леонтьева — Киев: Типография Императорского университета Святого Владимира, 1895. — 71 с.

8. Худзинская-Гоельская, Л. А. Записки епархиалки / Л. А. Худзинская-Гоельская // Епархиалки: Воспоминания воспитанниц женских епархиальных училищ / Сост., предисл., подгот. текста и коммент. О. Д. Поповой. — М. : Новое литературное обозрение, 2011. — С. 84—108. — (Серия «Россия в мемуарах»).

9. Энгельгардт, А. Н. Очерки институтской жизни былого времени. Из воспоминаний старой институтки / А. Н. Энгельгардт // Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост., подгот. текста и коммент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахаровой, вступ. статья А. Ф. Белоусова. Изд. 4-е. — М. : Новое литературное обозрение, 2008. — С. 127—214. — (Серия «Россия в мемуарах»).

Е. А. Ефимова

**ДЕТСКИЕ ИГРЫ
В ЗЕРКАЛЕ ОФИЦИАЛЬНЫХ
ДОКУМЕНТОВ СССР
(вторая половина XX в.)**

УДК 379.8

ББК 74.100.58

Автором был проведен анализ по проблеме организации детских игр, на основе изучения официальных документов общественных организаций и высших центральных органов СССР и РСФСР, за период 1950–1990-х гг.

Ключевые слова: «игра»; «детские игры»; «игровая работа»; «педагогическое применение игры».

E. A. Efimova

**CHILDREN'S GAMES IN THE MIRROR
OF THE OFFICIAL DOCUMENTS
OF THE SOVIET UNION
(The Second half of the 20th Century)**

The author studied the official documents of public organizations and higher and central political bodies of the Soviet Union and the RSFSR during the period of 1950-1990s and analyzed the problem of organizing children's games.

Key words: a game, children's games, game work, pedagogical use of a game.

Хронологические рамки данного обзора обусловлены стремлением автора охватить достаточно длительный и, по возможности, спокойный период развития общества. В качестве отправной точки взяты 1950-е гг., поскольку после кровопролитной войны и восстановления разрушенной войной экономики внимание правительства

естественным образом обратилось к будущему, к подрастающему поколению, детям. Несколько десятков послевоенных лет были достаточно стабильными для нашей страны, что способствовало поступательному развитию как всей системы народного образования, так и конкретно игровой работы с детьми.

Социальные последствия научно-технической революции — увеличение объема информации, растущая разобщенность людей, миграции, урбанизация и др. — вместе с переменами в социально-экономической жизни сказались на развитии образования, на всей работе с детьми в нашей стране. Именно это одновременное влияние научно-технических и социально-экономических факторов определило конечную дату рассматриваемого периода — конец 1980-х гг.

Период с конца 1980-х гг. до современности нельзя назвать ни стабильным, ни благотворным по отношению к педагогике, детям и детству. Однако в перспективе этот период не может быть рассмотрен в отрыве от предыдущего.

Прежде всего, определимся с трактовкой понятий «игра», «детские игры» «игровая работа», «педагогическое применение игры». Понятие «игра» мы используем в узком смысле: игровая деятельность детей дошкольного и школьного возраста. Рассматриваемые детские игры — это проявления игровой деятельности детей, структурированной в пределах образовательных учреждений или детской общественной организации; это игры, проводимые под руководством педагогов, вожатых или представителей детского игрового актива. Больные, самостоятельные игры детей (даже и происходящие в пределах образовательных учреждений), являющиеся предметом этнографического исследования, мы не рассматриваем. «Педагогическое применение игры» подразумевает проведение игр, ор-

ганизацию игровых мероприятий с воспитательной, обучающей, развивающей, а также с досуговой целью. Понятие «игровая работа», по нашему мнению, включает в себя, кроме педагогически целесообразного проведения игр с детьми, также организационную и методическую работу — разработку методов организации игр, методических рекомендаций, подготовку игрового актива (юных затейников), создание игротек и пр.

Представляется естественным, что законодательный материал, касающийся вопросов, связанных с игрой, в основном отсутствует. Это объясняется как незначительным в законодательном плане масштабом предмета — игра, так и спецификой этого предмета. Детская игра живет свободно, как искусство, и даже более свободно, чем искусство, не подчиняясь приказам свыше, но чутко реагируя на все изменения внешнего («большого», «взрослого») мира. Власти со своей стороны обращают внимание не на право детей на игру, а на использование игры, игровых методов для чего-либо.

Косвенным свидетельством внимания властей к вопросам, связанным с игрой, могут быть: требования к исполнителям создания условий для игры детей (игрушки, игровые площадки, игровые комнаты, игротeki); констатация в качестве положительного факта того, что ведется соответствующая работа с детьми; указания на воспитательную роль игры. Интерес представляет выбор сфер и областей игры, которых могут касаться официальные документы; обусловленность

внимания властей именно к этим сферам и областям игры; связь общеполитических тенденций с вниманием властей к тем или иным вопросам, сопряженным с игрой.

Источником для разработки темы послужили официальные документы, опубликованные в таких изданиях, как «Сборник приказов и распоряжений Министерства просвещения РСФСР» (изменение названия — «Информационный сборник Министерства народного образования РСФСР», «Вестник образования. Официальное справочно-информационное издание Министерства образования России», «Вестник образования. Сборник приказов и инструкций Министерства образования России»), «Официальные документы в образовании», а также журнал «Внешкольник».

В свою очередь, источниками законодательных, руководящих, официальных документов, в которых затронуты вопросы, связанные с игрой, служат новые педагогические теоретические разработки, этапные монографии по соответствующей тематике, а также практика, педагогическая реальность. Здесь интересно отметить своеобразную обратную связь, существующую между педагогической литературой и официальными документами.

Анализ документов демонстрирует связь тенденций общенсторических, общеполитических, общекультурных и педагогических. Инновации, закрепленные законодательно, служат результатом переплетения этих тенденций. Преемственность

в законодательстве особенно четко прослеживается в группах документов, посвященных физвоспитанию в школе, дошкольному воспитанию и игрушкам.

Изученные материалы можно разделить на несколько групп по разным критериям: категориям документов, их тематике, глубине подхода.

Это постановления Совета Министров СССР и РСФСР, приказы министра просвещения РСФСР и приказы по Министерству просвещения РСФСР, приказы других высших органов власти РСФСР (Министерства здравоохранения, Министерства сельского хозяйства, Комитетов по физической культуре и спорту союзного и республиканского подчинения), совместные решения и постановления коллегий Министерства просвещения РСФСР и президиума Республиканского комитета профсоюза работников образования, высшей школы и научных учреждений РСФСР, решения коллегий Министерства просвещения РСФСР и президиума ЦС союза спортивных обществ и организаций СССР, совместные постановления ЦК КПСС, бюро ЦК ВЛКСМ и других учреждений; письма (циркулярные, инструктивные, инструктивно-методические), методические рекомендации, разработанные научными учреждениями (две последние группы документов в реальности носили не рекомендательный, а обязательный характер).

По объему содержащегося материала документы можно сгруппировать следующим образом:

1. Документы, в которых встречаются лишь отдельные слова и словосочетания, связанные с игрой. Они интересны тем, что их составители не стремились разработать данные вопросы, но не смогли обойтись без упоминания об играх или игрушках [3].

2. Документы, содержащие в себе пункты, абзацы или фразы, в которых речь идет об игре и смежных вопросах. В них исподволь, порой независимо от наличия или отсутствия у составителей осознанной концепции касательно воспитательной роли игры, места ее в жизни ребенка или права детей на игру, проявляется отношение к рассматриваемому предмету, характерное для данного временного отрезка¹.

3. Документы, целиком или в своей значительной части посвященные игре. Их немного, но они весьма интересны, так как свидетельствуют об официальном признании права детей на игру и того значительного места, которое принадлежит ей в жизни ребенка [2].

Тематика официальных документов, имеющих отношение к вопросам педагогического применения игры, оказалась весьма разнообразной и изменяющейся во времени. Интересующий нас материал был обнаружен в документах, относящихся к дошкольному воспитанию, работе с родителями и семьей ребенка, подготовке детей к школе, работе начальной

школы, работе с детьми летом, в том числе и в пионерских лагерях, к летней педагогической практике студентов педагогических учебных заведений, к разным аспектам деятельности внешкольных учреждений и пионерской организации, работе с детьми по месту жительства и в клубах по интересам, организации физического воспитания детей в школе и во внешкольных учреждениях.

Даже простое перечисление затронутых тем дает достаточно большой список:

- обеспеченность игрушками детских дошкольных учреждений, соответствие этих игрушек возрасту детей;
- роль подвижных игр в физическом воспитании дошкольника;
- педагогическое руководство играми дошкольников;
- воспитательное значение игры для этого возраста (последнее положение встречается и среди материалов по работе с родителями);
- дидактические игры при подготовке детей к школе и в начальной школе;
- подвижные игры младших школьников на переменах и уроках физкультуры;
- организация семинаров по массовой работе (в том числе и по затейничеству) во время подготовки к летней педагогической практике в

¹ Например, рекомендованы спортивные развлечения, массовые подвижные игры, игры на местности, военизированные игры, игры на снегу, на лыжах; организация простейших соревнований на привале (по подвижным играм, метанию мяча, серсо) в инструктивных указаниях «Массовые физкультурно-оздоровительные, спортивные и туристические мероприятия в Дни физкультуры и спорта», 12 августа 1959 г., № 151-М // Сборник... 1959. — № 40. — С. 25.

пионерлагерях студентов педагогических учебных заведений, подготовки пионервожатых и старших пионервожатых;

- оснащенность (или недостаточная оснащенность) выездных и городских пионерлагерей, а также клубов по интересам по месту жительства игровым инвентарем и настольными играми;

- игротеки и затейничество (кружки затейников, игротеки в начальной школе, пионерском отряде, школе, во внешкольном учреждении, в школе-интернате);

- школьные уроки физической культуры, включение подвижных игр в их структуру;

- физические упражнения, подвижные игры в режиме работы школы — на переменах и в группах продленного дня;

- игрушки — вопросы их производства и психолого-педагогической экспертизы;

- народные игры — подготовка фестиваля народных игр и национальных видов спорта.

Нами предлагается периодизация истории развития игровой работы с детьми, при этом анализ состава и содержания официоза подтверждает адекватность выбранных для нее критериев.

Значение разработки периодизации в том, что она облегчает понимание событий и явлений, дает возможность проследить, как с изменением конкретных исторических условий вставали новые задачи в области игровой работы, какой путь прошла педагогическая теория относительно роли игры

и игрушки в воспитании детей, как совершенствовалась практика деятельности, менялось воздействие игры на воспитание детей и подростков, на организацию их свободного времени. Критерии периодизации должны в максимально полной мере отражать главное содержание анализируемого процесса в его конкретно-исторической форме; схема периодизации строится на основе важнейших критериев и хронологических рамок выделенных на их основе периодов.

При разработке периодизации педагогического применения игры и других немаловажных аспектов темы нами взяты за основу выявленные специалистами в области истории отечественной педагогики основные тенденции и приоритетные направления ее развития. Учитывалось, что история игры — неотъемлемая часть как истории педагогики и истории социальной педагогики, так и истории детского общественного движения, истории внешкольной работы и дополнительного образования детей в нашей стране.

Критериями разработки периодизации послужили:

- объективные по отношению к развитию игры условия развития социальной среды, определяющим образом влияющие на организацию игровой работы, на деятельность игротек и пр.;

- преобладающие функции, направления и формы организации игровой работы, обусловленные социальным запросом;

- общие цели игровой работы, декларируемые через материалы законо-

дательного, нормативного, методического, публицистического характера;

— роль и место игры в системе воспитания подрастающего поколения, в работе детских общественных организаций, в работе образовательных учреждений, в том числе внешкольных учреждений (учреждений дополнительного образования детей);

— институциональная принадлежность большинства детских клубов, игротек, игровых площадок в определенный исторический период;

— возраст детей, на необходимость игровой работы с которыми указывали официальные документы и с которыми работали в определенный период большинство игротек;

— рекомендуемый репертуар подвижных и комнатных игр, а также специфика состава фондов игротек;

— масштабы распространения игровой работы и широта охвата ею разных категорий детей и их родителей.

Развитие общеобразовательной школы в данный период определялось многочисленными школьными реформами и постановлениями руководящих органов партии и правительства. В директивных документах, посвященных физическому воспитанию в школе, обучению шестилеток, внеурочной и внеучебной работе, работе групп и школ продленного дня и школ-интернатов, досуга и летнего отдыха школьников специально или косвенно затрагивались вопросы, связанные с игрой. Так формировалось отношение педагогических работников и педагогической общественности к использованию игры в воспитательной работе, которое раз-

личным образом сказывалось и на рассматриваемой проблеме.

В руководящих документах пионерской организации в конце 1940-х гг. появляются указания об отношении к игре как к методу работы с пионерами, что, возможно, стало первой ласточкой новых, демократических явлений в пионерской работе, способствовало последующему ее подъему. С годами был наработан практический материал для того, чтобы говорить о принципах интереса, романтики, соревновательности, игры в пионерской работе. Начиная с 1950-х гг., в культурно-массовой работе как со взрослыми, так и с детьми наблюдается подъем затейничества, в 1960-е гг. ставшего одной из специальностей пионеров-инструкторов. С конца 1960-х гг. в ходе выполнения постановления «Об усилении внимания... к использованию игры в коммунистическом воспитании детей и подростков» [10] весьма активизировалось применение игр, в частности народных, в работе с пионерами. Эта тенденция продолжалась довольно долго, но почти сошла на нет к началу 1990-х гг.

Рассматриваемый период, как указывалось выше, может быть охарактеризован как время поступательного развития игровой работы. Для него характерны:

— рост внимания педагогической науки и практики к возможностям педагогического применения игры;

— возрастание педагогического, воспитательно-развивающего потенциала игры, связанное с предыдущей реальностью;

— закрепление принципа игры и

романтики в системе принципов работы пионерской организации;

— преимущественное включение в систему работы пионерской организации работы по созданию пионерских самодельных игротек, что определило как возраст детей, так и общую направленность работы;

— развитие научно-исследовательской работы в области игры;

— деятельность лаборатории по изучению игровой деятельности в НИИ ОПВ АПН РСФСР;

— издание значительного количества сборников игр и методических указаний по игре, не утративших своего значения до сих пор;

— активная кампания в педагогической, пионерской и вожатской прессе по созданию самодельных пионерских игротек во всех дружинах (школах), а также крупных игротек во всех домах пионеров;

— развертывание по инициативе игротки МГДП (отдела игр МГДПиШ) передвижных и заочных форм игровой работы;

— организация всесоюзных конкурсов-смотров юных затейников и мастеров пионерских игротек, слетов победителей этих конкурсов на базе Всероссийского пионерского лагеря ЦК ВЛКСМ «Орленок»;

— организация в школах и внешкольных учреждениях праздников по игровой тематике («День любимых игр», «Неделя игры и игрушки» и др.), что заложило актуальную и сегодня традицию игровых праздников;

— освоение игротками школ и внешкольных учреждений таких инициатив игротки МГДП (МГДПиШ),

как «Каждой школе — пионерскую игротку», «Неделя игры и игрушки», «От игры — к знаниям», инициативы Клубов друзей игры и игротки МГДПиШ «Народные игры в игротке» и др.

Внутри этого периода отмечены колебания активности игровой работы: подъем 1952—1958 гг., некоторый спад в начале 1960-х гг., подъем 1967—1969 гг., «инерция по нисходящей линии» до конца 1980-х гг.

Подъемы активности игровой работы проявлялись в следующем:

— широком развертывании игровых форм организации детского досуга, игровых праздников и других мероприятий;

— признании необходимости игровой работы с детьми не только дошкольного и младшего школьного, но и среднего школьного возраста;

— обращении пионерской организации к применению игровых моментов в своей работе;

— увеличении количества игротек образовательных учреждений и в охвате ими детей разных школьных возрастов;

— утверждении наличия игротек, игровых площадок как одного из значимых критериев качественной работы школ и внешкольных учреждений;

— возрастании частоты упоминания игротек, игровых площадок в качестве такого критерия в педагогической, пионерской и вожатской печати;

— росте числа публикаций, издания методических рекомендаций по игре как в центре, так и на периферии.

Спад активности игровой работы проявился:

- в уменьшении частоты упоминания игр в руководящих документах;

- снижении возраста детей, упоминания о необходимости развития игровой работы с которыми имеются в официальных документах;

- появлении иных первостепенных критериев оценки качества работы школ и внешкольных учреждений и исключении игротек, игровых комнат, игровых уголков, игровых площадок из числа этих критериев;

- сокращении количества игротек образовательных учреждений;

- уходе из практики пионерской работы декларируемого принципа игры и романтики.

Реалиями изучаемого периода стало изменение жанров и тематики официальных документов.

Так, в 1950-е гг. преобладают материалы строго нормативного характера. Этот период характеризуется ограниченной тематикой документов, где упомянуты игры: это школьные уроки физкультуры, дошкольное воспитание, летний отдых детей в лагерях в связи с практикой студентов и производство игрушек.

В области дошкольного воспитания, несмотря на признание игровой деятельности в качестве ведущей у детей этого возраста, игровая тематика узко представлена на семинарских занятиях заведующих и воспитателей детских садов по физическому воспитанию детей, по воспитательной работе, по работе в малокомплектных садах с разновозрастными группами детей.

Значительное влияние на развитие игровой работы с детьми школьного возраста оказало Всероссийское со-

вещание по вопросам внеклассной и внешкольной работы с детьми, подчеркнувшее, что «игра является одним из важнейших видов деятельности детей и школьников, большое значение в коммунистическом воспитании... Следует повышать педагогическую культуру игры, всемерно использовать веселые, увлекательные народные игры, игры, развивающие ловкость, находчивость, воспитывающие коллективизм, волю к победе, игры, имеющие познавательное значение, помогающие расширять и углублять знания учащихся. Особенно важной для школ и внешкольных учреждений является организация игр с детьми во дворах, в поселках, в скверах, на бульварах и т. д. Советские... ставят задачу добиться организации игротек прежде всего в каждом доме и Дворце пионеров, а также в школах и пионерских дружинах» [17. С. 3—19].

Развитие общеобразовательной школы в рассматриваемый период определялось многочисленными школьными реформами. «Школа — зеркало общества» — любимая публицистическая аксиома. Хотя в формулировках директивных документов стояли такие слова, как «связь с жизнью» (1958), «подготовка школьников к труду» (1977), руководители исполнительных органов (уровень министерства), осознававшие роль игры в жизни школьников, ссылались на них, издавая методические рекомендации по занятиям физкультурой и спортом в группах продленного дня и т. п. Подобные ссылки, продиктованные существовавшими в то время обычаями законотворчества, лишь подтверждают объективное значение

игры в воспитательном процессе в целом.

Все правительственные документы интересующего нас периода, касавшиеся массовости спорта, проецировались на школьную физкультуру, затрагивая как содержание школьных уроков физкультуры, так и внеурочное время учащихся.

Так, постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О руководстве физической культурой и спортом в стране» и введение нового комплекса ГТО повлекли за собой аналогичное постановление на республиканском (РСФСР) уровне и приказ министра просвещения РСФСР [8], в котором получили права гражданства «подвижные игры и спортивные развлечения на свежем воздухе во время больших перемен».

При подготовке студентов педагогических институтов к работе пионервожатыми в летних лагерях особое внимание обращалось на «вооружение студентов практическими умениями в области культурно-массовой работы (пение, игры, танцы, затейничество)» [9. С. 23] «путем проведения во внеурочное время факультативной практики и кружковых занятий (...по массовым играм и танцам)» [5. С 18.].

Среди мероприятий, имеющих концептуальное значение, следует назвать Всесоюзную научно-методическую конференцию по проблемам пионерского движения (3–5 февраля 1963 г.), решения и рекомендации которой определили теоретическое русло развития пионерской организации на ближайшие годы. Использование игры в работе пионерской организа-

ции получило статус педагогического принципа ее деятельности. Одним из отсроченных результатов этой и последующих конференций 1960-х гг. стало обращение к систематическому научно-педагогическому исследованию игры, успешная деятельность лаборатории по изучению игровой деятельности в НИИ ОПВ АПН РСФСР.

Развитие теоретической базы имело влияние как на практику игровой работы, так и на направленность руководящих и рекомендательных материалов. Так, методическое письмо «Об улучшении воспитательной работы с учащимися начальных классов» [2] констатирует, что «школа все еще мало внимания уделяет играм в начальных классах, овзросляет методическую работу с детьми», подчеркивает необходимость широкого применения дидактических игр на уроках с целью связать «процесс учения с ощущением радости, удовольствия, пробуждение интереса к знаниям», а также важность «знакомства детей со всем богатым разнообразием игр, созданных в истории культуры каждого народа». Проходят многочисленные приказы по Министерству просвещения РСФСР, касающиеся летнего отдыха детей и организации работы с детьми по месту жительства, в которых игровой работе уделено первостепенное внимание. В приказах и рекомендациях, касающихся дошкольного воспитания, проходит в качестве критерия успешной работы детского учреждения обеспеченность его игрушками и игровыми пособиями.

На конец 1960-х — 1970-е гг. приходится подъем массово-затейни-

ческой и игротечной работы (в частности, как результат мероприятий во исполнение постановления 1967 г. — см. выше). Проходили конкурсы затейников среди взрослых и среди детей, издано большое количество популярной литературы, успешно прошел Всесоюзный поход школьников за народными играми. Одним из результатов этого похода впоследствии станет вышедший в 1985 г. сборник «Игры народов СССР».

В конце 1970-х — начале 1980-х гг. в документах уже нет упоминаний о том, что в дошкольных учреждениях мало игрушек. На первый план выходят новые требования — педагогическое руководство игрой детей, соответствие игрушек и игр возрасту ребенка. Делается упор на воспитательное значение игры, причем в этом направлении предлагается вести работу и с родителями (работа с родителями, естественно, велась и раньше, но не обсуждались вопросы, связанные с игрой).

В годы, предшествовавшие Олимпиаде-80, проходившей в нашей стране, значительное место в официальных документах занимает спортивная тематика. Массовая спортивная работа со всеми слоями населения и со всеми возрастами школьников естественным образом приводит ее организаторов к осознанию роли подвижных игр в физическом воспитании. Одним из результатов подъема спортивного движения в стране и обращения в этой связи к подвижным играм стали многочис-

ленные журнальные публикации, посвященные играм, и очередное переиздание известной книги Л. В. Былеевой и И. М. Короткова [4].

Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О дальнейшем подъеме массовой физической культуры и спорта» (1969) ориентировало на усиление массовой физкультурно-спортивной работы с детьми по месту жительства, приветствуя такие спортивные мероприятия, как «Кожаный мяч», «Золотая шайба», «Олимпийские снежинки», но оставляя в стороне игры. Отрадно видеть, что созданное незадолго перед тем (в 1966 г.) Министерство просвещения СССР обратило внимание именно на расширение объема физкультурных занятий в режиме дня школы, в том числе подвижных игр на воздухе, а также указало, что «при составлении календарных планов спортивных мероприятий на местности основное внимание должно отдаваться внутришкольным соревнованиям по массовым видам спорта, подвижным и национальным играм» [12]. Указание на возможность проведения национальных подвижных игр на уроках физкультуры содержалось и в программе для шестилеток (правда, только сельских национальных (нерусских) школ РСФСР), утвержденной коллегией Министерства просвещения РСФСР 15 января 1970 г. [16. С. 13]

В «Положении о физическом воспитании учащихся общеобразовательной школы» 1970 г.² дана систе-

² Утверждено министром просвещения СССР и председателем Комитета по физической культуре и спорту при Совете министров СССР 2 февраля 1970 г., согласовано с ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ, Министерством здравоохранения СССР (см.: Справочник работника народного образования : сборник законодательных, руководящих и инструктивных материалов. — М., 1973).

ма взаимодействия форм физического воспитания школьников, где присутствуют игры и физические упражнения на переменах и в режиме продленного дня школы, однако ответственного за них нет (эта задача не возлагается ни на учителя физкультуры, ни на воспитателя ГПД). Только дома родители должны «поощрять разнообразные подвижные и спортивные игры, особенно игры на воздухе, купание и плавание». В течение 1970-х гг. принято немало официальных документов и прошло соответственных мероприятий, направленных на выполнение Постановления ЦК КПСС и Совета министров СССР 1969 г. Активно развивались массовые спортивные мероприятия, а также «Веселье старты», «Спортландия» и «Старты надежд». С 1979 г. игры стали обязательными для проведения в группах продленного дня [14], планировалось издание учебных пособий по подвижным играм в 1981–1985 гг. Принятое в этом же году «Положение о физическом воспитании учащихся общеобразовательной школы» [15] в интересующей нас части почти дословно повторяло «Положение...» 1970 г.

По ряду причин указания директивных документов выполнялись недостаточно эффективно, и внимание руководства снова обратилось к проблемам массовости физической культуры и спорта. Но постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта» (11.09.1981), по мнению историков физкультуры и спорта в нашей стране, не было подкреплено достаточной

материальной базой [6]. Проведение подвижных игр во время перемен и «Стартов надежд» рекомендовано в ряде руководящих документов [13], традиционно поименованных «О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта» (1982). Упомянутые выше массовые спортивные мероприятия для школьников вследствие своей зрелищности вытесняли подвижные игры из школьной физкультуры.

С конца 1980-х гг. идет резкое сокращение количества документов, содержащих даже упоминания об играх и игрушках. Тем ограднее видеть адекватную реакцию Министерства образования РФ на экспансию на наш внутренний рынок импортных игрушек, не отвечающих требованиям педагогики, а порою и вовсе антипедагогичных. Проведение фестиваля народных игр и национальных видов спорта в 1989–1990 гг. накануне распада СССР представляется симптоматичным, косвенно свидетельствующим о том, что власти всеми силами пытались сдержать этот процесс [7. С. 22].

Следует отметить влияние, оказанное на развитие российского законодательства присоединением нашей страны к Конвенции по правам ребенка. Этот международно-правовой документ прямого действия был опубликован в качестве нормативного в 1991 г. в «Вестнике образования», неоднократно переиздан впоследствии и послужил затем основой для разработки Федерального закона от 24 июля 1998 г. № 124/ФЗ «Об основных гарантиях прав

ребенка в Российской Федерации».

Характер документов, принятых после 1991 г., свидетельствует о некотором внимании властей к роли игры в процессе организации обучения дошкольников и младших школьников и к сфере производства игрушек.

Официальные документы общественных организаций и высших и центральных органов СССР и РСФСР, прямо относящиеся к игре, весьма малочисленны. В документах Министерства просвещения РСФСР вопросы игровой работы с различной степенью глубины освещены в документах, относящихся к дошкольному воспитанию, подготовке детей к школе, работе начальной школы, организации физического воспитания детей в школе и во внешкольных учреждениях, летней работе с детьми, в том числе и в пионерских лагерях, к летней

практике студентов педагогических учебных заведений, деятельности внешкольных учреждений и пионерской организации, работе с детьми по месту жительства. Вопросы организации физического воспитания и летнего отдыха детей часто рассматривались в совместных документах центральных органов (министерств) и общественных организаций (профсоюзных, комсомольских). Казалось бы, централизация управления, характерная для годов советской власти, должна была способствовать быстрому и результативному проведению решений в жизнь, но, как показывает анализ, выполнение многих постановлений, приказов и пр. шло медленно, неэффективно, со смещением акцентов. Однако набор законодательных шагов 1950–1990-х гг. может служить ориентиром для последующих инициатив в этой области.

Список литературы

1. «Массовые физкультурно-оздоровительные, спортивные и туристические мероприятия в Дни физкультуры и спорта», 12 августа 1959 г., № 151-М // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. — 1959. — № 40. — С. 12–25.
2. «Об улучшении воспитательной работы с учащимися начальных классов...». // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. — 1966. — № 27. — С. 3–28.
3. «Об усилении охраны жизни и здоровья воспитанников детских домов в период экскурсий, походов, прогулок, массовых игр и спортивных занятий» 14 марта 1956 г., № 57-М // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. — 1956. — № 17. — С. 35–44/
4. Былеева, Л. В., Коротков, И. М. Подвижные игры : учеб. пособие для институтов физической культуры. 5-е изд., перераб. и доп. / Л. В. Былеева, И. М. Коротков. — М. : Физкультура и спорт, 1982. — 224 с
5. Инструкции об организации и проведении педагогической практики студентов педагогических институтов // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. — 1955. — № 32. — С. 18–32.
6. Кулилко, Н. Ф. История физической культуры и спорта / Н. Ф. Кулилко. — Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 1997. — 374 с.
7. О календаре всероссийских массовых и спортивных мероприятий с учащимися общеобразовательных школ и профессионально-технических училищ на

1990 год: приказ министра народного образования РСФСР от 31 октября 1989 г. № 369 // Информационный сборник Министерства народного образования РСФСР. — 1990. — № 7. — С. 12—27.

8. О мерах по улучшению физического воспитания в школах и педагогических учебных заведениях, 16 июня 1959 г., № 166 // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. — 1959. — № 31. — С. 24—41.

9. О практике студентов педагогических институтов в летних пионерлагерях от 18 февраля 1955 г. № 5/3 // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. — 1955. — № 13. — С. 20—31.

10. Об усилении внимания комсомольских организаций, органов народного образования и советов спортивных обществ и организаций к использованию игры в коммунистическом воспитании детей и подростков... // Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: Сборник документов. 1917—1973. — М., 1974. — С. 309—311.

11. Пельменев, В. К., Конеева, Е. В. История физической культуры. Учебное пособие / В. К. Пельменев, Е. В. Конеева. — Калининград: КГУ, 2000. — 186 с.

12. Постановление коллегии Министерства просвещения СССР и комитета по физической культуре и спорту при Совете министров СССР «О состоянии и мерах по улучшению физического воспитания школьников общеобразовательной школы» от 10 февраля 1970 г., № 47-М // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. — 1970. — № 8. — С. 12—35.

13. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР от 11 сентября 1981 г., приказ министра просвещения РСФСР от 15 октября 1981 г. — № 1 43; Постановление СМ РСФСР от 30 октября 1981 г. № 589; Приказ по Министерству просвещения РСФСР от 7 декабря 1981 г. № 374-А.

14. Приказ министерства просвещения СССР и Комитета по физической культуре и спорту при Совете Министров СССР «О дополнительных мерах по развитию массовой физической культуры и спорта среди школьников», 19 января 1979 г. № 17/81 // Приказы, инструкции, решения коллегии [Министерства просвещения СССР]. — 1979. — № 1.

15. Приказы, инструкции, решения коллегии [Министерства просвещения СССР]. — 1980. — № 11.

16. Программы по... физической культуре для подготовительных классов детей шестилетнего возраста сельских национальных (нерусских) школ РСФСР // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. — 1970. — № 11. — С. 10—23.

17. Резолюция Всероссийского совещания по вопросам внеклассной и внешкольной работы с детьми, 10—14 апреля 1952 г. // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. — 1952. — № 42. — С. 3—19.

18. Справочник работника народного образования. Сборник законодательных, руководящих и инструктивных материалов / Сост.: Ю. Ю. Иванов, А. Д. Калинин, Л. Ф. Литвинов, И. А. Савельев; под ред.: Ф. Г. Паначина. — М.: Педагогика, 1973. — 624 с.



М. И. Макаров

**ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
О ДОБРОДЕТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПРАВОУЧИТЕЛЬНОЙ
ЛИТЕРАТУРЕ XVIII – ПЕРВОЙ
ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА**

УДК 177
ББК 87.772

В статье рассматриваются в теоретико-методологическом и историко-педагогическом ключе трактовки категории «добродетельная жизнь» в отечественной правоучительной литературе XVIII – первой половины XIX века, а также дается научно-педагогическая интерпретация содержащихся в ней методов и способов приобщения воспитанников к нормам, ценностям и регламентам ведения социально приемлемой и одобряемой жизни. Особое внимание отводится рассмотрению влияния христианской мысли на этико-педагогические представления о добродетельной жизни, зиждущейся на универсальных ценностях Добра, Истины и Красоты.

Ключевые слова: этико-педагогические представления о добродетельной жизни, категория «добродетельная жизнь», отечественная педагогическая правоучительная литература.

M. I. Makarov

**ETHICAL AND PEDAGOGICAL UNDERSTANDING
OF A VIRTUOUS LIFE OF THE PREACHY
LITERATURE OF OUR COUNTRY FROM THE XVIII
- THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY**

The article deals with a theoretical and methodological, historical and pedagogical vein treatment the category of «the virtuous life» of the preachy literature of our country from the XVIII – the first half of the XIX century and provides scientific and educational interpretation it contained therein methods and techniques of familiarizing children to the norms, values and regulations of doing socially acceptable and approved by the life. Particular attention is given to the consideration of the influence of Christian thought on the ethical and pedagogical understanding of a virtuous life, based upon the universal values of goodness, truth and beauty.

Key words: ethical and pedagogical understanding of a virtuous life, the category of «the virtuous life», the preachy pedagogical literature of our country.

Вопросы, связанные с возвеличиванием в воспитаннике сил добра, формирования в нем способности к противостоянию злumu, социально неприемлемому, разрушающему в человеке собственно человеческое начало, на протяжении веков неоднократно поднимались отечественными мыслителями. Особенностью даваемых ими ответов на эти вопросы выступало то, что большинство мыслителей в обосновании своего видения путей нравственного развития воспитанников отталкивались от той или иной трактовки категории «добродетельная жизнь».

Взгляд на воспитание как на приобщение воспитанников к нормам, ценностям и регламентам ведения социально приемлемой и одобряемой жизни, зиждущейся на универсальных ценностях Добра, Истины и Красоты, обозначил нашу исследовательскую цель — рассмотреть в теоретико-методологическом и историко-педагогическом ключе трактовки категории «добродетельная жизнь» в отечественной нравоучительной литературе XVIII — первой половины XIX века.

В XVIII веке многочисленные философские новации, приходящие в Россию из Европы, составляли альтернативу традиционному для древнерусской педагогической мысли теологическому видению проблемы добродетельного ведения жизни. В отечественной педагогической нравоучительной литературе трактовки категории «добродетельная жизнь» наполнились новым, светским содержанием, но, по сути, в них осталась неизменной прежняя истина, прежде

откровению о человеке. Несмотря на влияние секулярных идей, по-прежнему имели место трактовки категории «добродетельная жизнь», в содержании которой отражался ценностный аспект добра в его теологическом толковании. Педагогическое и богословское знание по-прежнему строилось на общей основе. Для богословия это было приближением к познанию божественной природы добра и, в целом, морали, для педагогического построения — приближение к познанию критерия качества земной жизни, что по сути своей для человека той эпохи было одним и тем же. Во многом этому способствовала идеологическая платформа Феофана Прокоповича, который, продолжая идею понимания добра в русле христианского толкования, напрямую связывал феномен добродетельной жизни с процессом воспитания, в рамках которого люди становятся носителями моральных норм и ценностей. Поэтому в представлении Прокоповича ответственность, страх перед Богом и любовь Бога выступали естественным законом воспитания и развития.

Труды Феофана Прокоповича (1681—1736), в которых, помимо описания и освещения христианских добродетелей, содержатся теоретические размышления автора о природе, характере и содержании добродетельной жизни: «Зло — и старое зло есть, добро — и новое добро есть. Разве бы еще сказал кто, что дело сие у нас не бывало. Хотя бы и не бывало — что противно?.. Первое явилось огненное оружие у прочих народов, нежели у нас, но если бы и к нам оно досе-

ле не пришло, что бы было и где бы уже была Россия? Тоже разумеи и о книжной типографии, об архитектуре, о прочих честных учениях. Разумный есть и человек и народ, который не стыдится перенимать доброе от других и чуждых, безумный же и смеха достойный, который своего и худого отстать, чужого же и доброго принять не хочет» [2. С. 257].

Подобная морализаторская направленность, содержащаяся в трактовках категории «добродетельная жизнь», вполне соответствовала задачам, стоящим перед отечественной педагогической практикой XVIII века. Использование в данной схеме христианских этических интенций как основы воспитания было вполне закономерным.

Среди работ XVIII века, ориентированных не только на теологическое видение проблемы добродетельного ведения жизни, но и на видение его в секулярном ключе, особое место занимают труды Е. Р. Дашковой, М. В. Ломоносова, И. Т. Посошкова, А. А. Прокопович-Антонского, Г. С. Сковороды, В. Н. Татищева.

В записке графу И. И. Шувалову М. В. Ломоносов (1711–1765) предлагал создать по всей стране «малые школы», задача которых должна заключаться в поддержании в поведении и мышлении воспитанников целостного взгляда, включающего в себя этическое, эстетическое, интеллектуальное, чувственное, интуитивное начала и веру, взятые как целое. Педагогические взгляды ученого, которые в свернутом виде отражают морализаторские интенции, зиждутся

на представлении о том, что счастье человека определяется возможностью для него творить и постигать созданное Богом. Познавая Вселенную, человек нравственно преобразуется, «очеловечивается», открывает для себя красоту и совершенство мироздания. В таком ключе искание истины, в представлении М. В. Ломоносова, есть восхождение человека по лестнице добродетелей к высотам нравственного бытия.

Стиль педагогического мышления М. В. Ломоносова, сохранив традицию понимания правил доброй жизни, имеющей божественное происхождение, позволил перейти от характерного для конца XVII века теологического видения проблемы добродетельного ведения человеком жизни к светскому пониманию вопроса, связанного с приобщением учащихся к ценностям Добра, Истины и Красоты, вследствие чего появились секулярные трактовки категории «добродетельная жизнь».

Обобщая этико-педагогические воззрения М. В. Ломоносова, отметим, что ученый заложил начало духовной традиции в отечественном научно-педагогическом познании — традиции слияния соборного (сопричастного) взаимодействия людей, ведущего к социальной гармонии, с логическим познанием мира как творения Бога, традиции, из которой исходила моральная логика, моральная объективность — справедливость, определяющая правила общежития.

Эта традиция была поддержана Е. Р. Дашковой (1744–1810), видевшей первостепенную роль добродете-

ли в воспитании дворянских юношей. По глубокому убеждению просветителя, такие добродетели, как честь, правда, неприятие эгоизма, почитание родителей, общность людей всех степеней и состояний в их отношении к абсолютным ценностям, а также понятия Бог и Отечество должны стать ценностным основанием всего русского просвещения. Это убеждение активно поддерживал публицист и педагог А. А. Прокопович-Антонский (1762—1848), считавший, что воспитательные идеалы кроются в этических идеалах и убеждениях. Поэтому действительными основаниями отечественного воспитания должны быть такие этические идеалы русского человека: Бог, Отечество, соборный образ бытия, а также способы их привнесения в души юношей (образ жизни русских людей, духовное воспитание) и провиденциальный русский гений (русский талант как промыслительный дар).

Подобные положения как аксиологические основания отечественного воспитания были сформулированы И. Т. Посошковым (1652—1726) — убежденным сторонником воспитания детей всех сословий в духе пробуждения в человеке светлого и чистого начала и его восхождения по лестнице добродетелей к горным высотам нравственного бытия. Привнесение в русскую действительность европейских знаний, обычаев, элементов хозяйственного уклада, которые не нарушают нравственных основ бытия русских людей, но органично вписываются в культурные и хозяйственно-экономические реалии их жизни, опыт

праведного, совестного земледельческого труда, опыт смиренного принятия суровой для человека судьбы-бремени и этически безупречного преодоления ее — квинтэссенция воззрений И. Т. Посошкова на воспитание юношества всех сословий. В качестве оснований воспитания юношества И. Т. Посошков называет характерные для православного видения проблемы добродетельного ведения жизни: «Во всяком из людей явлено слово Божие; не в богатстве, но в смирении и соборе с людьми — счастье человеческое; стяжи себе мирный дух — и тысячи вокруг тебя спасутся» [1. С. 15].

Морализирования И. Т. Посошкова, принципиально важные в понимании роли труда в личностном становлении юношества всех сословий, с наибольшей силой выразились в его стремлении отыскать истоки духовного чувства человека. Ученый отмечал, что в суровом и свободном от корысти, злобы и гордыни земледельческом труде, в котором главное и человек, и принимающая его земля, в котором он духовным усилием и подвигом создается и творится, человек находит себя чтящим и Бога, и людей.

Продолжая традицию православного видения проблемы добродетельного ведения жизни, Г. С. Сковорода (1722—1794) одним из первых сфокусировал в отечественной нравучительной педагогической литературе ракурс «сердечной педагогики», определив сердце в качестве цели и результата воспитания. Рассуждая о соотношении двух начал, тленного и истинного, и акцентируя внимание

на том, что моральное совершенство (добродетельность) личности как взаимоотношения разумного и неразумного сосредоточено именно в сердце, он писал: «Истинный человек есть сердце в человеке» [З. С. 141]. Позднее эти идеи развил П. Д. Юркевич в целостной концепции «философии сердца».

Рассуждая о божественной природе морали, Г. С. Сковорода приходит к пониманию, что в конкретной жизни воля и разум разорваны и мучительно стремятся к первоначальному единству. Поэтому цель жизни, состоящая в желании вернуться в отчий дом, чтобы посредством разума приблизиться к познанию истины и посредством воли ее уяснить, должна стать целью педагогика: «Действительно все делается по воле Божией, но и я с ней согласен, и она уже моя воля... премудрость: если исполняем, что говорим: "Да будет воля твоя..."» [З. С. 235].

Этико-педагогический характер рассуждений Г. С. Сковороды проявился и в понимании им страха Божьего как основании мудрой жизни, веры как ее неперемennom условии, любви как ее завершения и венце. Счастье, в представлении Г. С. Сковороды, состоит в сродности, в следовании собственной природе, в созидании, в работе над самоопределением в жизни, в тонкой восприимчивости велений своего духа: «Чем кто согласнее с Богом, тем мирнее и счастливее». Природа сродности интерпретируется мыслителем как имеющее божественное происхождение моральное пространство человеческих отношений, делающее возможным

отношения между людьми во всем их многообразии — «врожденное Божие благоволение и его тайный закон, управляющий всеми». Счастье как «верховное желание» может быть достигнуто только тогда, когда премудрость «уразумевает то, в чем состоит счастье», а «добродетель трудится» его сыскать [З. С. 217].

Трактовки категории «добродетельная жизнь», предложенные Г. С. Сковородой, ценны еще и тем, что в их содержании наметился процесс секуляризации педагогического сознания.

В первой половине XIX века в трудах К. С. Аксакова, И. В. Киреевского, А. С. Хомякова значительное место заняли рассуждения о роли и месте «русского пути» в приобщении человека к добродетельной жизни. В философско-педагогических изысканиях, ориентированных на выявление самобытности русского просвещения, базовым становится православное видение добра, понимание которого связывалось с представлением об исходящей от воли Бога благодати. Подобные интенции, связавшие проблемы воспитания с проблемами существования человека, его места в мире и его свободы, расширили содержательную палитру трактовок категории «добродетельная жизнь», которые дополнили отечественную педагогическую нравоучительную литературу первой половины XIX века.

Рассмотрение добра как проявление справедливости, милосердия, человеколюбия, определение примата веры над рациональностью в становлении «русского характера», «рус-

ской души», «русского духа» сфокусировало новый взгляд на процесс воспитания как движение человека к духовным высотам. Квинтэссенцией воспитательного идеала этого времени стали ценностные ориентации православной догматики, где Бог есть добро, а зло — отступление от Бога. Выведение воспитательного идеала из православной этики еще больше укрепило связь этических и педагогических представлений о добродетельной жизни, показав, что нравственный опыт, моральные обязанности человека (добродетели) формируются в процессе воспитания.

Рассуждения о роли и месте «русского пути» в приобщении человека к добродетельной жизни привели к тому, что отечественная педагогическая мысль первой половины XIX века приобрела еще более выраженный ортодоксальный характер. Ортодоксальность педагогической мысли главным образом была связана с пониманием роли и места добродетелей в воспитательном процессе, влиянием их на развитие личности, с определением воспитательной цели в соответствии с двойным предназначением человека — быть членом гражданского общества и Царствия Божия. Поэтому в трактовках категории «добродетельная жизнь» в отечественной педагогической правоучительной литературе первой половины XIX века имплицировались такие личностные свойства человека, как нематериальность, стремление к нравственно истинному, духовность, ответственность перед собой, людьми, обществом и Богом. В этих оп-

ределениях человек обнаруживал в себе воплощение образа Безусловной Абсолютной личности, не являющейся субъективной идеей человеческого сознания, но имеющей божественную природу.

Категория «добродетельная жизнь» в педагогических воззрениях русских мыслителей первой половины XIX века предстает в качестве понятия, определяющего мерило истинности педагогических взглядов и верности воспитательной практики. Поэтому данную категорию этого периода следует рассматривать как конкретное, тесно связанное с общественными и духовными процессами явление педагогической культуры, окончательно сформировавшееся в России во второй половине XIX века.

Подводя общий итог, отметим, что на содержание трактовок категории «добродетельная жизнь», представленной в отечественной правоучительной литературе XVIII — первой половины XIX века, сильное воздействие оказывала христианская этическая традиция, связанная с ведением человеком социально одобряемой добродетельной жизни. Форматы приобщения воспитанников к ценностям, диктующим уважительное отношение к другому, другим, себе, природе, Богу на разных исторических этапах приобретали свой неповторимый лик, который определялся множеством факторов. Среди них доминирующим всегда был педагогический, ибо он позволял приобщить человека к добродетельному ведению жизни, понять прикладную значимость ведения социально одобряемой жизни и оценить эф-

фективность педагогических усилий. Категория «добродетельная жизнь» в отечественной нравоучительной литературе XVIII — первой половины XIX века предстает в качестве понятия, определяющего мерило истинности педагогических взглядов и верности

воспитательной практики. Поэтому данную категорию этого периода следует рассматривать как конкретное, тесно связанное с общественными и духовными процессами явление педагогической культуры.

Список литературы

1. Платонов, Д. Н. Иван Посошков / Д. Н. Платонов. — М. : Экономика, 1989. — 142 с.
2. Прокопович, Ф. Сочинения / ред. И. П. Ермин. — М.-Л. : Изд-во Акад. наук, 1961. — 502 с.
3. Сковорода, Г. С. Избранное / Г. С. Сковорода; вступ. ст. Н. А. Батюка и др. — Харьков: Прапор, 1990. — 298 с.



С. Г. Новиков

**РАЗВИТИЕ МАССОВЫХ
ИДЕАЛОВ ВОСПИТАНИЯ
В РОССИИ
В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО
(ДОИНДУСТРИАЛЬНОГО)
ОБЩЕСТВА**

УДК 37.01
ББК 74.200

В статье рассматривается генезис и развитие различных российских идеалов воспитания (социоцентристского, антропоцентристского и дуалистического), выявляется их социокультурная обусловленность.

Ключевые слова: воспитание, идеал воспитания, традиционное общество, социоцентризм, антропоцентризм, дуализм.

S. G. Novikov

**DEVELOPMENT OF MASS IDEALS
OF UPBRINGING IN RUSSIA IN THE TRADITIONAL
(PREINDUSTRIAL) SOCIETY**

The article deals with genesis and development of various Russian ideals of upbringing (sociocentrism, anthropocentrism and dualism), revealed their socio-cultural conditioning.

Key words: upbringing, ideal of Upbringing, traditional society, sociocentrism, anthropocentrism, dualism.

С момента своего возникновения российское общество вплоть до XIX столетия сохраняло свой *традиционный* характер, т. е. воспроизводило себя через копирование традиции, воспринимавшейся как концентрированное выражение положительного опыта предков. Русские люди не подвергали сомнению накопленный предшествовавшими поколениями

«культурный багаж», включая массовые идеалы воспитания, которые обладали для них статусом извечной заданности.

Разумеется, отечественные массовые представления об образцовой личности не были производным от игры случая, а уходили своими корнями в доцивилизационный мир славянских общин — тот социокультурный

космос, в котором индивид еще не выделился из коллектива, где господствовали непосредственно личностные, не опосредованные вещной формой социальные связи.

Как следствие, славянин, как, впрочем, и современный ему германец первых веков нашей эры, находился в состоянии природной, первобытной зависимости от кровных родственников, старейшин и вождя, проводников их воли. Локальная общность воспринималась им как «целое, нерасчлененное синкретическое единство..., как нечто господствующее над личностью». Ценность же последней определялась «ее способностью растворяться в целом, противостоять отпадению от целого, воспроизводить сложившиеся ценности при минимальной критике их форм и содержания» [3. С. 224–225]. Соответственно, процесс воспитания молодежи виделся как освоение некоего культурного абсолюта, должного быть переданным взрослыми членами коллектива своим потомкам.

Массовый идеал воспитания отражал реалии, очевидные всякому индивиду: вне коллектива у него нет настоящей силы, судьба его непредсказуема, а жизнь лишена возможной защиты родственников и соседей. Поэтому нравственным поведением признавалось лишь то, которое исходило из приоритетности интересов социальной целостности (общины, рода). Этот *социоцентристский* идеал целенаправленной инкультурации поддерживался влиянием природно-климатического, геокультурного и геополитического факторов.

В самом деле, древнерусская социокультурная структура формировалась на территории, где природа являлась «мачехой для человека» [7. Кн. VII. Т. 13. С. 9]. Восточные славяне могли только мечтать о тех климатических характеристиках, которыми отличались Западная и Центральная Европа: о небольших амплитудах годовых колебаний температур, об отсутствии частых и длительных похолоданий, о постепенном наступлении осени, нередких «возвратах тепла» на рубеже сентября-октября [5. С. 7–13].

Понятно, что непростые условия труда и быта способствовали консервации первобытно-коллективистских форм общежития, соответствующих им нравственных норм, образцов поведения, ценностей и идеала воспитания. Таким образом, исходный *доцивилизационный* воспитательный идеал не подвергался проверке реалиями иного типа социальных связей. И потому в среде общинников сохранялась культурная ориентация на господство целостности над личностью, находила подтверждение убежденность в том, что лишь сообща, усмиря личные, индивидуальные интересы, можно обеспечить собственную жизнь и жизнь своих близких.

Социоцентристское мировидение русичей подкреплялось геополитической ситуацией II тысячелетия н.э. Существование Руси на стыке Востока и Запада обрекало ее жителей на беспокойную жизнь, полную военных опасностей. С. М. Соловьев насчитал за период с 1055 г. по 1462 г. 245 летописных известий о нашествиях

ях и столкновениях с иноземцами [7. Кн. II. Т. 4. С. 502]. Вычисления позднейших ученых показывают сохранение данной тенденции и в дальнейшем: Россия с 1380 г. по 1918 г. провела в войнах 334 года, что составляет две трети этого исторического отрезка. Причем общее количество военных лет превышает число календарных — 666 против 537 — поскольку страна воевала нередко с несколькими противниками одновременно [9. С. 82—83]. Иными словами, ужасы бесконечной череды войн и набегов воспроизводили в общественном сознании убежденность в необходимости принесения интересов индивида в жертву интересам державы, полагавшейся единственным гарантом выживаемости.

Социоцентризм сохранял свои позиции в мировидении многих поколений русских людей и благодаря геокультурному фактору российского культурогенеза. Русичи, в отличие от средневековых западноевропейцев, создавали свою цивилизацию на голом месте, на почве, не «прогретой» античностью. И хотя удаленная от древних цивилизационных очагов Русь осуществляла рецепцию античной культуры и христианства, она заимствовала все же *чужое*, то, что было лишено поддержки в предшествовавшем цикле социокультурного развития [8. С. 252—253]. К тому же из наследия Афин и Иерусалима русскими книжечьями воспринималось то, что соответствовало социокультурным реалиям и потребностям государства, т. е. его *этатистский* сегмент.

Социоцентристский характер массового идеала воспитания, вероятно,

мог быть скорректирован влиянием культурных контактов с Западной Европой. Однако Схизма 1054 г., а затем нашествие Батюга в 1237 г. отрезали Русь от Запада. Ордынское владычество значительно укрепило социоцентристские элементы русской социокультурной матрицы и блокировало развитие частнобывшической среды, являющейся питательной почвой для появления материально независимой, т. е. свободной личности. Человеку по-прежнему приходилось рассчитывать только на защиту мира-общины или государства, что способствовало репродуцированию социоцентристского идеала воспитания.

Правда, данный идеал не был неизменным. Если в первые века существования древнерусской цивилизации господствовал его общинный (соборный, выражаясь словами А. С. Ахиезера) вариант, то с середины XIII в. он все больше уступает место авторитарной версии социоцентризма, в рамках которой не «мир» (крестьянская община, коллектив), но вождь (князь, царь, отец) становится носителем Правды (олицетворением всего положительного).

Эта трансформация происходит особенно быстро в XV—XVI вв., с обретением Русью независимости от Орды и становлением самодержавной власти. Утверждению в массовом сознании авторитарного идеала воспитания способствовали также идеологические конструкты, вырабатывавшиеся государством и церковью. В частности, появляются послания инок Филофея, сформулировавшего

концепцию «Москва — третий Рим», «Сказание о князьях Владимирских» и другие сочинения, доказывавшие богоустановленность власти московского государя и способствовавшие ее сакрализации. На монарха и его главный титул «царь» переносились атрибуты Царя Небесного. «Подлинный царь» уподобляется Христу, воспринимается «как образ Бога, живая икона» [10. С. 205]. Более того, наставления для домашней жизни, составленные любимцем Ивана Грозного священником Сильвестром («Домострой»), прямо требовали от человека «вручения себя»: в семье — отцу, в государстве — царю, во вселенной — Богу. Т. е. во взаимоотношениях христианина и Господа, подданного и государя, ребенка и отца, согласно авторитетному мнению, должен действовать один и тот же принцип: безусловная «отдача себя» одной стороны и милость, забота, покровительство другой.

Авторитарный идеал воспитания требовал адекватных ему воспитательных технологий, строившихся на основе субъект-объектных отношений. Тот же автор «Домостроя» прямо оправдывал патриархальный произвол, разрешая отцу бить домочадца даже в случае, если тот оказывался вполне правым. Отношения между главой семьи и ее членами, между взрослыми и детьми определялись исключительно термином «власть», фиксировавшим силовое принуждение старшим («большим») младшего («меньшего»). По сути, отец семейства, большак, был таким же хозяином своего микромира (основой ячейки социума), каковым в масштабах государства выступал

князь. В. О. Ключевский, описывая «воспитательное пространство» большой семьи, отмечал: «Домовладыка считал в составе своей семьи, своего дома не только свою жену и детей, но и домочадцев, т. е. живших в его доме младших родственников и слуг, с семействами тех и других. Это было его домашнее царство, за которое он нес законом установленную ответственность пред общиной: здесь он был не только муж и отец, он и прямо назывался государем» [4. С. 83].

Впрочем, в отечественной социокультурной почве прорастали и побег иного, *отличного* от социоцентризма типа. Элементы *антропоцентристского* мировидения формировались в определенной мере под влиянием западной культуры, возводившей на вершину пирамиды ценностей интересы отдельного человека. Однако данный процесс обуславливался и внутренними причинами (нравственного и педагогического порядка). Речь идет о возникшей, по крайней мере, у части общества потребности в «исправе» государственных и нравственных устоев, порушенных в ходе Смуты начала XVII в. Среди русских людей тогда рождалась идея морального очищения жизни «от греховных обычаев и привычек» [2. С. 466]. Ощущавшаяся потребность породила религиозную реформу, которая, как и всякая реформистское движение, *меняла* отношение к личности. «Сражающийся реформатор всегда предстает как выделенный из общества индивид», — справедливо пишет современный исследователь той эпохи [2. С. 467]. К тому же религиозная реформа ста-

вила перед человеком проблему выбора. Перед ним, пожалуй, впервые с 988 г. вставала духовная и культурная альтернатива. В результате, личность, ее неповторимый внутренний мир и судьба становились предметом культурной рефлексии, а нравственное формирование личности — важной темой сочинений XVII века.

Мы не будем упрощать процесс духовно-нравственного развития русского общества: начавшийся в XVII в. распад внеличностной культуры и становление личностного сознания не означал смены господствующего типа нравственности. Тем не менее, традиционное торжество авторитарного нравственного идеала и авторитарной педагогики, как это ни парадоксально звучит, создавало возможность для появления новых элементов в нравственном и педагогическом сознании. Они были связаны с заключенной в авторитарном нравственном идеале идеей общего блага [См.: 1. Т. II. С. 520—526]. Воспитатель, формиравший у своих воспитанников убежденность в том, что монарх, как отец, как сакральная фигура, отвечает за все, невольно выходил за рамки традиционной культуры. Ведь последняя высшей ценностью провозглашает неизменность социальных отношений, консервативную стабильность, в то время как идея общего блага предполагает поиск средств *улучшения* всего жизненного устройства. Следовательно, у нас есть все основания считать, что на рубеже XVII—XVIII вв. в России возникают слабые ростки нового нравственного и воспитательного идеала. Он знаменовал со-

бой стремление человека сделать свою деятельность более эффективной, и потому был назван А. С. Ахизером *утилитаризмом*. Указанный идеал стал формой перехода от традиционной социоцентристской этики к антропоцентризму.

Утилитаризм имел как сходство, так и различие с обоими типами нравственности. С одной стороны, подобно традиционному идеалу, утилитаризм был не критичен к целям общественного развития, освященным авторитетом массового сознания. Но при этом он отличался от традиционализма критическим отношением к условиям жизни и к необходимым для их обеспечения средствам [1]. Т. е. своей эвристичностью в области средств утилитаризм был близок западноевропейской культуре модернити, решительно отличаясь от нее не критическим отношением к сложившимся представлениям о целях развития.

Появление утилитаризма в России означало перемещение центра тяжести человеческих ценностей от желания «максимально раствориться в космической живой стихии» к желанию противостоять ей, высвободиться «из слепого подчинения ритуалу, изпод авторитаризма накопленной культуры» [1. Т. I. С. 157]. Понятно, что утилитаризм был крайне слаб и его влияние на общественное сознание и практику (не говоря уже о педагогическом сознании и воспитательной практике) проявлялось тогда лишь в рамках господствующего нравственного и педагогического идеала. В частности, утилитаризм вносил в ценностный образец общества стремление к

независимому от Власти личному благополучию, а также такую ценность, как *активная и напряженная* работа. Поэтому, если еще в XV—XVI вв. (совсем недавно по историческим меркам) система воспитания нацеливала больше не на напряженный труд, а на неустанную молитву, то в XVII в. она выдвигает уже требование энергичной деятельности. Теперь ценятся не тихость и покойность, а активность, что проявилось в поведении самых разных людей, включая царя Алексея Михайловича и патриарха Никона. Таким образом, утилитарный нравственный и воспитательный идеал, органически связанный с выделением личности из целого, коллектива, способствовал росту критического отношения к сложившемуся состоянию, которое пока что воспринималось большинством как идеальное.

Возникновение умеренного утилитаризма сделало возможным появление индивидов, применявших для сравнения отечественных порядков с западноевропейскими критерий *эффективности*. Руководствуясь им, А. Л. Ордин-Нащокин, А. С. Матвеев, В. В. Голицын — прямые предшественники царя-реформатора Петра I — пришли к вполне определенному для себя выводу о военно-техническом и экономическом лидерстве Западной Европы. Будучи знакомыми с Западом уже в силу занимаемой должности (все перечисленные являлись руководителями Посольского приказа во второй половине XVII в.), видные московские сановники получили массу аргументов в пользу разделяемого ими идеала. И

все-таки особенно ярко утилитаризм проявился в деятельности императора Петра, в том числе в его культурно-воспитательной политике. Император был первым российским правителем, выдвинувшим задачу *перевоспитания* общества. Все его даже, казалось бы, частные и случайные мероприятия, в конечном итоге являлись существенными элементами государственной *воспитательной* политики. И хотя Петр был явно сторонником авторитарного идеала воспитания, он своей политикой создавал предпосылки для развития антропоцентристских начал в русской культуре, включая педагогическое сознание ее носителей. В частности, Петр разрушил многовековую «латинобоязнь» и создал возможность усваивать западные идеи. И хотя трансплантация антропоцентристской педагогической культуры (и шире — культуры вообще) была, как и в домонгольской Руси X—XIII вв., преимущественно «книжной», но теперь (с возведением здания военной Империи) ее не могли прервать внешние враги. То, что удалось в 1237 г. Батюю — заблокировать «европейский» сегмент русской социокультурной матрицы — стало невозможным благодаря петровской «революции сверху».

Серьезный прорыв к антропоцентризму был совершен в правление Екатерины II. В ее «Жалованной грамоте» существенно расширились дарованные дворянству в 1762 г. «вольности и свободы». Впервые в России появлялся социальный слой, освобожденный от обязательной службы государству, от телесных наказаний, получавший *личную* неприкосновен-

ность. В стране (опять-таки впервые) возникал класс частных собственников, т. е. лиц, материально независимых от государства.

Первое раскрепощенное в России сословие — дворянство — было открыто для восприятия антропоцентристских культурных образцов и ценностей, попадавших в страну вместе с западноевропейскими художественными и научными фолиантами. Из них российские воспитатели юных дворян почерпнули, как готовый «интеллектуальный продукт», тезис о наличии у личности неотъемлемых прав, которыми она обладает в силу своей человеческой природы.

Вместе с идеями Просвещения российские интеллектуалы переняли веру в могучую силу воспитания. Слова И. И. Бецкого, известного государственного деятеля второй половины XVIII в., звучат вполне по гельвециански: «Корень всему злу и добру — воспитание». (Напомним, Гельвеций писал, что «воспитание может все»). Это была не вера наивных неопитов в возможности недавно заимствованного знания. В подобном подходе к роли воспитания проявилось *освоение* русским образованным сословием западноевропейского взгляда на мир. Ведь культура Запада еще в эпоху Ренессанса породила дерзкого «прометеева человека», лишеного преклонения перед природой и традиционным социальным порядком. Поэтому в Западной Европе намного раньше, чем в России возникло новое, технологическое отношение к действительности. Не только окружающий мир, но и сам человек стано-

вится полем приложения *преобразующих технологий* (в последнем случае — технологий педагогических). Если угодно, для людей западноевропейской культуры воспитание выступало в качестве важнейшего способа социального конструирования лучшего из миров. Подобное-то отношение и усвоили русские читатели трудов западных мыслителей.

Под влиянием французских просветителей оказалась сама «казанская помещица» Екатерина II, избравшая в воспитатели своему внуку, будущему императору Александру I, швейцарского республиканца Ф. С. Лагарпа. Наследник престола в этом плане мало чем отличался от многих своих соотечественников-дворян, имевших заграничных гувернеров. И плоды европейского воспитания были, в общем-то, схожими. Поэтому либеральной идее *свободы* отдавали дань не только члены тайных обществ Муравьевы или Бестужевы, но и царь Александр Павлович. В 1797 г. он, тогда еще наследник престола, обещал бывшему наставнику посвятить себя «задаче даровать стране свободу и тем не допустить ее сделаться в будущем игрушкой в руках каких-либо безумцев» [6. С. 78]. В дальнейшем этот питомец швейцарского вольнодумца на протяжении всего своего правления станет вынашивать либерально-реформаторские планы конституционного устройства страны и освобождения крестьян.

Модернистский *либеральный* нравственный и воспитательный идеал явил собой в России рубежа XVIII—XIX вв. дуальную оппозицию тради-

ционному социоцентристскому идеалу. Не коллектив, но личность выходит в нем на вершину пирамиды ценностей; его отличают не ориентация на прошлое, а устремленность в будущее, не стремление сохранить в неизменности социальную систему, а желание искать все новые, эффективные способы строительства миропорядка, не приверженность монологу, а открытость диалогу. Данный идеал будет исповедовать в следующем XIX столетии целый слой внутренне свободных людей, который составит гордость отечественной науки и культуры.

Но сегмент российского социума, разделявший ценности антропоцентризма, на долгое время останется все-таки крайне незначительным. На конец XVIII в. — согласно статистике — этот круг лиц *потенциально* не превышал одного процента населения страны. Только один из ста подданных российского императора принадлежал в тот момент к европеизированной верхушке общества. Русское же крестьянство жило, мыслило и чувствовало в рамках традиционной социоцентристской культуры. Ее материальной основой оставалась община, чьи перераспределительные механизмы обеспечивали хлеборобам хотя бы минимальные гарантии выживания. Спасая миллионы крестьян от пауперизации, община воспроизводила личность социоцентристского типа, соответствующие ей идеал воспитания и воспитательные технологии. Жизненное устройство деревни естественным образом формировало подрастающие поколения трудящихся в духе коллективизма и взаимной

поддержки. Общинник стремился к сохранению каждого крестьянского двора, так как «разорение крестьянина не переключало его в иную сферу производственной деятельности, а ложилось бременем на само общество» [5. С. 422]. Мыкая горе, труженик убеждался, что «Мы», а не «Я» помогает ему обеспечивать воспроизводство жизни.

Разные этические ориентиры просвещенного дворянства и крестьянства приводили их к трагическому взаимонепониманию. Ставший фактом времени реформ Петра I социокультурный раскол определил «стойкое отчуждение друг от друга» двух слоев общества, «один из которых связан с народной почвой, другой — с оторванным от почвы стремлением к новому» [1. Т. I. С. 173]. Выражаясь словами Г. П. Федотова, «дворянство видело в народе дикаря, хотя бы и невинного, как дикарь Руссо; народ смотрел на господ как на полунемцев» [11. С. 128]. Разрыв в ценностях лишал возможности элиту и социальные низы обмениваться смыслами. Так, гражданские права и конституция были пустым звуком для хлебопашцев и рабочих людей. Зато дворяне олицетворяли в их глазах все несправедливости этого мира. Простой народ не видел разницы между «барами», как не видел ее народный герой Е. М. Пугачев, велевший повесить барина-астронома (существо, праздно проводившее время) «поближе к звездам» [14. С. 25]. Надежды же на лучшую долю социальные низы связывали не с образованными дворянами, а с государем, чей образ пастыря и доброго

отца своих подданных оставался главенствующим в массовом сознании.

В результате социокультурного раскола всякие попытки властной элиты, государства распространить ценности роста и развития на широкие слои населения, внедрить новшества, в том числе педагогические, воспринимались, как правило, негативно носителями традиционного педагогического сознания. Более того, инновации провоцировали активизацию социоцентристских ценностей, что мешало возникновению того культурного феномена, который Н. А. Бердяев назвал срединной культурой. Проще говоря, в народных массах не формировалось нейтральное ценностное поле.

Следовательно, в одной стране сложились два воспитательных пространства, на которых господствовали противоположные идеалы воспитания. Границы «воспитательных территорий» разделяли две педагогические культуры, два педагогических сознания. Так, в традиционной педагогической культуре российского земледельца, в народной педагогике «не могло быть места свободе» [12. С. 204]. Педагогическому сознанию низов была известна исключительно *воля* — важнейшая ценность социоцентристского нравственного идеала. Отличие европейской *liberte*-свободы от русской воли констатировал еще Г. П. Федотов: «Воля есть прежде всего возможность жить, или пожить, по своей воле, не стесняясь никакими социальными узами, не только цепями... Свобода личная немислима без уважения к чужой свободе; воля

всегда для себя» [Там же]. Реалии традиционного общества воспитали в народе твердую уверенность в том, что демиургом социальной жизни является произвол. И поэтому свобода понималась социальными низами не как свобода *для* — для самостоятельного творчества, для расширения сферы личной ответственности за себя, а как свобода *от* — от обязанностей. Ментальность крестьянского мира, сформировавшаяся в абсолютно неправом обществе, каковым столетиями была Россия, не принимала западноевропейских ценностей.

Социокультурные условия, программировавшие характер воспитания ребенка в крестьянской семье и общине, разумеется, не блокировали полностью возможность появления у подрастающих поколений стремления к переменам, интереса к иным нравственным образцам. Просто вероятность того, что такой моральный и ценностный поворот произойдет у сколько-нибудь значимой группы российской молодежи, была в доиндустриальную эпоху незначительной. Психологический механизм подобной *негибкости* нравственного и педагогического сознания объяснил Э. Фромм. Человеческой природе, отмечал он, свойственна потребность в связи с окружающим миром, потребность избежать одиночества. В любом мыслимом обществе, пояснил ученый, человек, если он хочет выжить, должен объединяться с другими людьми на основе общих ценностей, символов, устоев. Противоположная ситуация непереносима для индивида, так как чувство полного одиночества ведет

к психическому разрушению или по меньшей мере к парализации способности действовать, а значит, добавляет Э. Фромм, жить [13]. Русский крестьянин, продолжим мысль немецко-американского мыслителя, обеспечивал условия для воспроизводства собственного бытия только путем самоидентификации с господствующим нравственным идеалом, посредством воспитания у себя черт характера, позволявших ему принимать как единственно возможные те социальные правила, при которых ему *приходилось* существовать.

Таким образом, *массовый*

идеал воспитания вплоть до начала раннеиндустриальной модернизации России продолжал носить социоцентристский характер. Либеральный же идеал целенаправленной инкультурации оставался *элитарным*, разделяемым ограниченным сегментом общества (образованной вестернизированной верхушкой). Впрочем, в отечественном педагогическом сознании к середине XIX в. начинает зарождаться еще один тип идеала воспитания, пытавшийся соединить социоцентризм с антропоцентризмом. Этот *дуалистический* идеал продуцировался желанием ученых и практиков ликвидировать раскол отечественной педагогической культуры. Он сочетал в себе традиционную собранность с западной либеральной идеей свободы. Именно такой *соборно-либеральный* идеал воспитания станут разрабатывать в дальнейшем К. Д. Ушинский, Н. А. Корф,

В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин. Их стремление примирить в рамках одной идейно-нравственной системы различные социальные слои — народные массы и европеизированную элиту — опиралось на те объективные возможности, которые создавала сама отечественная социокультура. Ведь в социальной практике русского человека сосуществовали, казалось бы, взаимоисключающие формы жизнедеятельности. С одной стороны, наш соотечественник столетиями был не способен выжить в суровых природно-климатических условиях вне семьи, общины, без помощи и поддержки коллектива и испытывал потребность в государстве как защитнике от перманентной угрозы иноземного нашествия. Но, с другой стороны, природные обстоятельства и условия труда позволяли индивиду в России заниматься изолированно-индивидуальными формами жизнедеятельности, проявлять *личные* таланты и потенции. А значит, русский человек на протяжении жизни одновременно получал и подтверждение того, что он лишь песчинка в океане песка себе подобных, и доказательства собственной способности стать самостоятельным субъектом истории. Данная уникальность отечественной социокультуры и позволила уже в новую, индустриальную эпоху приступить к формулированию различных версий дуалистического идеала, не сводимого ни к традиционному массовому социоцентризму, ни к элитарному антропоцентризму.

Список литературы

1. Ахиезер, А. С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России): В 2 т. / А. С. Ахиезер. — Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997.
2. Живов, В. М. Религиозная реформа и индивидуальное начало в русской литературе XVII века / В. М. Живов // Из истории русской культуры. Т. III (XVII — начало XVIII века). — 2-е изд. — М., 2000. — С. 460—485.
3. Ильин, В. В. Российская цивилизация: содержание, границы, возможности / В. В. Ильин, А. С. Ахиезер. — М.: Изд-во МГУ, 2000. — 304 с.
4. Ключевский, В. О. Два воспитания / В. О. Ключевский // Русская мысль: лит.-полит. издание. — 1893. — № 3. — С. 80—99.
5. Милов, Л. В. Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса / Л. В. Милов. — М.: РОССПЭН, 1998. — 573 с.
6. Мироненко, С. В. Страницы тайной истории самодержавия: Политическая история России первой половины XIX столетия / С. В. Мироненко. — М.: Мысль, 1990. — 235,[2] с.
7. Соловьев, С. М. Сочинения. В 18 кн./ отв. ред. И. Д. Ковальченко, С. С. Дмитриев. — М.: Мысль, 1988.
8. Стариков, Е. Н. Общество-казарма от фараонов до наших дней / Е. Н. Стариков. — Новосибирск: Сибирский хронограф, 1996. — 420 с.
9. Степанов, А. Геостратегические особенности формирования российского военно-государственного общества / А. Степанов, А. Уткин // Россия XXI. — 1996. — № 9—10. — С. 69—94.
10. Успенский, Б. А. Царь и самозванец: самозванчество в России как культурно-исторический феномен / Б. А. Успенский // Художественный язык средневековья. — М.: Наука, 1982. — 272 с.
11. Федотов, Г. П. Революция идет / Г. П. Федотов // Судьба и грехи России. Избр. статьи по философии истории и культуры. В 2-х томах. — Т. 1. — СПб., 1991.
12. Федотов, Г. П. Россия и свобода / Г. П. Федотов // Знамя. — 1989. — № 12. — С. 198—214.
13. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. — М.: Прогресс, 1990. — 270 с.
14. Эйдельман, Н. Я. Грань веков. Политическая борьба в России. Конец XVIII — начало XIX столетия / Н. Я. Эйдельман. — М.: Мысль, 1982. — 368 с.



А. И. Салов

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ УЧИТЕЛЯ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ (1918–1929 гг.)

УДК 37(091)

ББК 74.03

1920-е гг. вошли в историю развития отечественного образования и формирования требований к личности учителя для новой социалистической школы как полный противоречий период творчества и исканий. Именно в это время существовали два вектора, определявшие актуализацию внимания к миссии учителя, детерминировавшие ценностные приоритеты его профессиональной деятельности. С одной стороны, гуманистически ориентированные педагоги продолжали отстаивать антропологическую концепцию обучения и воспитания. С другой — лидеры и видные деятели официальной педагогики в контексте политических установок правящего режима обосновывали и проводили в жизнь классово-пролетарскую доктрину развития педагогической действительности, что и обуславливало формирование соответствующего образа советского учителя. Представления лидеров создаваемой системы образования и педагогической науки для нового социалистического общества отличались характерным переплетением предельно противоречащих друг другу аксиом. Так, декларируя гуманистические идеи духовного развития и саморазвития, самоусовершенствования человека, видные деятели педагогики выдвигали и проводили в жизнь директивные установки на формирование «нового человека», отвечающего идеологическим постулатам возникшего государственно-политического строя

Ключевые слова: советская педагогика, учитель, политизация школы, классово-пролетарский подход к воспитанию.

A. I. Salov

UNDERSTANDING THE PROBLEM OF A TEACHER IN THE SOVIET PEDAGOGY (1918 – 1929)

The 1920s entered the history of the development of national education and forming requirements for the personality of a teacher for the new socialist school as a contradict period of creativity and inquiry. At that time there were two

vectors defining the updating of attention to the mission of a teacher, determining value priorities of his professional activity. On the one hand, humanistically oriented teachers continued to defend the anthropological concept of training and education. On the other hand, in the context of political systems of the ruling regime leaders and prominent official pedagogy carried out the Proletarian doctrine of the development of pedagogical reality, which resulted in the formation of the corresponding image of the Soviet teacher. Representations of the leaders of created system of education and pedagogy for the new socialist society are characterized by interlacing of extremely contradictory axioms. So, declaring the humanistic ideas of spiritual development, self-development and self-improvement of a man prominent pedagogues put forward and implemented policy guidelines on the formation of a “new man” appropriate to ideological postulates of arisen state-political system

Key words: Soviet pedagogy, a teacher, politicization of a school, proletarian approach to education.

Российское общество на рубеже 1916–1917 гг. находилось под воздействием ряда факторов, которые предопределили нарастающие кризисные явления: поражения на фронтах Первой мировой войны, проблемы со снабжением населения товарами первой необходимости, бюджетный дефицит, активизация антиправительственных организаций, нарастание революционного движения. Все это происходило на фоне бездеятельности высшего руководства страны, находившегося в состоянии растерянности и не видевшего путей конструктивного выхода из сложившейся ситуации. Таким образом, к концу 1916 г. в России сложился общенациональный кризис, который мог разрешиться либо проведением реформ, радикально изменяющих существующий политический строй, либо революционной стихией, с ее непредсказуемыми последствиями.

Необходимо отметить, что в общественном сознании тех лет обозначились критические настроения отно-

сительно структуры государственно-политического устройства страны, все меньше оставалось сторонников сохранения монархии. Все это актуализировало принятие кардинальных мер, направленных на дальнейшие преобразование политической системы, что призвано было оказать соответствующие влияние и на другие сферы жизнедеятельности человека. Однако самодержавное руководство страны оказалось неспособным не только к сохранению авторитета власти, но и к адекватной оценке сложившейся в обществе ситуации, что проявилось в тщетных попытках со стороны властных структур сдержать неизбежно надвигавшиеся перемены.

Обозначившая себя настоятельная и безусловная необходимость в структурной перестройке общества была настолько насущной и требовала радикальных действий, на которые не могло решиться даже пришедшее к власти после свержения самодержавия Временное правительство. Затягивание процесса преобразо-

ваний лишь усиливало кризис, что привело, в конечном счете, к полной потере контроля со стороны нового руководства над государственными и общественными институтами, показало его крайне низкие возможности продуктивно влиять на происходящие события.

Период революционных преобразований неизбежным становится ряд тенденций в развитии общественного сознания. Во-первых, это «романтизация» грядущих перемен и стремление активно моделировать варианты будущего. Во-вторых, поиск опоры в традициях и стремление всячески им следовать, как условию сохранения общества от полного краха. В-третьих, попытки модернизации существующих моделей, «приспособление» их к меняющимся условиям без принципиальных изменений. Возможен и четвертый путь — построение моделей будущего как социальных альтернатив и моделям прошлого, и тенденциям настоящего.

Поскольку динамика исторических событий в период структурных кризисов возрастает и обретает стремительный характер, возникающие и накапливающиеся объективные трудности бытия далеко не всегда преодолеваются адекватно и безболезненно. В этих условиях неизбежно активизируются политические силы, предлагающие посредством радикальных действий простые и быстрые решения, что позволяет им быстро и устойчиво увеличивать число своих сторонников. Так, большевики за довольно короткий срок привлекли на свою сторону значительную часть политически ак-

тивного населения и к октябрю 1917 г., контролируя ключевые позиции в столице и ряде других крупных городов, осуществили захват власти с минимальными потерями.

Лидеры большевиков понимали, что захват власти — это самое простое, что им удалось сделать, далее стояла задача ее удержания, а это требовало расширения социальной базы, привлечения на свою сторону новых сторонников, особенно среди малоимущего, трудящегося населения. Более того, исходя из ведущего марксистского постулата об абсолютном приоритете социальных форм жизни над природными предпосылками человека, лидеры нового строя провозгласили необходимость и объективность коренного изменения человеческой природы в связи с изменениями общественных отношений. Руководители советского государства понимали, что сформировать нового человека возможно только в условиях четко организованной системы образования, создание которой должно быть первостепенной задачей государства, стремящегося к всеобщему благоденствию.

Радикальные установки правящего режима неизбежно находят свое отражение в умах и обывателя, и интеллектуальной элиты, в целом начинается интенсивный поиск путей разрешения противоречий. Сложившаяся в России ситуация самым непосредственным образом оказала влияние и на отечественного учителя, с деятельностью которого властные структуры всегда связывали функцию идеологического проводника базовых ценностей существующего государственного

строю среди широких слоев населения. Необходимо отметить, что приход к власти большевиков и их политика, в том числе и в сфере культуры и образования, привел к делению общества на «своих» и «чужих», что неизбежно коснулось и учительства. Например, Н. И. Бухарин считал возможным эту, достаточно уникальную в контексте общественного развития, социально-профессиональную группу разделить на три типа. Учителя первого типа, по его мнению, «совершенно окоммунистичились», второго — «на перепутьи», а к третьему типу принадлежали учителя, сохранившие «остатки старых представлений» [1. С. 138].

Критерии деления на «своих» и «чужих» чрезвычайно просты: к «своим» можно отнести тех, кто «горячо» поддерживает проводимые большевиками преобразования, а также верит в будущее бесклассовое общество, а следовательно, являют собой справедливых и прогрессивных представителей человечества; напротив, все те, кто полагает возможным публично критиковать принципы нового строя либо оказываются его открыто поддерживать, немедленно получают ярлык «чужих» или чуждых политическому режиму, нередко в более жестком формате даже обретают статус классовых врагов, стоящих на пути прогресса и процветания. Дуализм, свойственный многим культурам, проявляет себя в полной мере на данном этапе развития общественного сознания именно в противопоставлении «свой» — «чужой», «враг» — «друг», «старый» — «новый».

Именно в таком контексте звучит требование Н. К. Крупской о том, что

в процессе социалистической революции необходимо сломать *школу старую*, которая являет собой «вопиющую несправедливость», и создать *школу новую*, соответствующую социалистическим идеалам. При этом цель создаваемой школы Н. К. Крупская трактовала как «воспитание всесторонне развитых людей, с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющих цельное продуманное мировоззрение, ясно понимающих, что происходит вокруг них в природе и общественной жизни, людей, подготовленных в теории и на практике ко всякого рода труду как физическому, так и умственному, умеющих строить разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь».

В связи с этим принципиальным представляется суждение Л. А. Степашко, утверждающей, что идея социоцентризма, доминирующая в педагогических размышлениях Н. К. Крупской, сочетается с ее убеждением в необходимости гуманного отношения к ребенку, установкой на безграничные возможности его развития [6. С. 225].

Несомненно, повышенное внимание со стороны власти к учителю, актуальность его приближения к правящему режиму в качестве «своего» предопределялось состоянием просвещения населения, поскольку его неграмотность являлась серьезным препятствием к восприятию социалистической пропаганды, что требовало принятия самых решительных мер. Эти обстоятельства обусловили начало массового движения против негра-

мотности, получившего статус директивы нового государственного строя. Так, в изданном декрете Совнаркома подчеркивалось: «Все население республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умеющее читать или писать, обязано учиться грамоте» [3. С. 232]. В связи с этим особая роль возлагалась на учителя, который «должен быть тесно связан с партией, с ее идеями, должен быть пропитан ее духом, должен привлечь к себе рабочие массы, пропитать их духом коммунизма, заинтересовать их тем, что делают коммунисты» [5. С. 403].

Возложение охарактеризованной миссии на учителя детерминировалось и тем, что руководители социалистической революции связывали решение выдвигаемых ими стратегических задач именно с деятельностью школы. Этот институт, по их мнению, должен был в изменившихся социальных обстоятельствах стать «не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» [4. С. 48].

Следовательно, образование рассматривается как средство политизации широких народных масс в определенных рамках, как важный и принципиальный путь достижения конечных целей свершившейся революции. Директивный тезис о том, что «школа должна стать орудием диктатуры пролетариата», обусловил и аксиологические приоритеты образования,

среди которых первостепенное значение приобретают не культурологические, а политические ценности. В связи с этим отношение нового руководства страны к образовательному пространству, прежде всего к учителю, характеризуется, во-первых, введением строгих идеологических рамок, во-вторых, видением образования прежде всего как инструмента власти, в-третьих, отсутствием государственного заказа на высокий содержательный уровень образования.

Однако административный подход к проблеме ликвидации неграмотности имел явные положительные результаты. Так, политика советского государства в области просвещения не только получила широкий резонанс среди населения страны, но и имела достаточно высокую оценку зарубежных политических и общественных деятелей. Например, американский дипломат У. Буллит после поездки в Советскую Россию в 1919 г. говорил: «Во всех частях России открыты тысячи новых школ, и советское правительство, по-видимому, за полтора года сделало больше для просвещения народа, чем царизм за пятьдесят лет» [3. С. 232].

Советское руководство, испытывая серьезные трудности с профессиональными кадрами, стремилось привлечь на свою сторону деятелей культуры, ученых, учителей. Одновременно происходило становление новой советской интеллигенции. Октябрьскую революцию и советскую власть приняли многие видные деятели литературы, искусства и науки (В. Н. Брюсов, В. Э. Мейерхольд,

Ф. В. Гладков, А. Серфимович, Н. Е. Жуковский, В. И. Вернадский, И. П. Павлов).

Видные представители отечественной научно-педагогической интеллигенции (П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн и др.) выступали с защитой подлинных ценностей образования, предпринимая целый ряд усилий, например, посредством публичных выступлений в педагогической периодике по сохранению и развитию гуманистической педагогической традиции. Эти и целый ряд других отечественных мыслителей внесли важный вклад в становление и развитие соответствующих сфер общественной жизни, центрируя свое внимание на проблеме формирования нового человека, готового к активной деятельности в изменившихся социальных условиях.

В то же время радикально настроенные представители новой власти предлагали упразднить академии и университеты, как это в свое время сделали реформаторы в годы Великой французской революции. Например, отдельные представители Главного ученого совета Наркомпроса (В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина) даже выдвинули и на протяжении определенного времени достаточно убежденно отстаивали тезис «об отмирании школы» в новом социалистическом обществе.

Можно констатировать, что рассматриваемый период отличался серьезной полемикой по вопросу о роли и месте различных институтов в жизни общества. Так, в большинстве своем отечественная интеллигенция не могла

согласиться с выдвигавшимся властью в модальном формате тезисом о том, что критерием нравственности тех или иных процессов и явлений, в частности предназначения образования и миссии учителя, следует рассматривать их соответствие интересам рабочего класса, принципам новой политической системы.

Лидеры нового политического строя, в свою очередь, жестко критиковали представителей «старой» интеллигенции, открыто выступали за их скорейший уход «со сцены» общественной жизни страны, будучи уверенными в скором появлении «новой» интеллигенции с пролетарским происхождением. Примечательным в связи с этим является письмо основателя советского государства А. М. Горькому в сентябре 1919 г.: «Интеллектуальные силы рабочих и крестьян растут и крепнут в борьбе за свержение буржуазии и ее пособников, интеллигентов, лакеев капитала, мнящих себя мозгом нации...» [З. С. 233].

В стране провозглашается и утверждается классовый поход как основание общественной и культурной жизни, как важнейшее условие сохранения и укрепления политического строя. Не требует развернутых комментариев тезис о том, что классовый подход заменял нравственные ценности, что способствовало возникновению социальной конфронтации, развитию именно в таком контексте нового общественного сознания в целом и педагогической мысли, а также формировавшейся парадигмы образовательной практики в частности. По мнению Л. А. Степашко, «классово-пролетар-

ский подход к воспитанию способствовал тому, что гуманистическое содержание социалистических идеалов воспитания начинало утрачиваться, роль гуманистических идей стала сводиться к их процессуальным возможностям» [6. С. 243]. Следовательно, предназначение учителя в обществе начинает интерпретироваться в формате классового подхода, что неизбежно влияет и на трансформацию в общественном сознании, казалось бы, непреходящей и вечной идеи о гуманистической природе педагогической деятельности.

История подтверждает, что диктатура одного класса детерминирует авторитарное сознание масс. Еще Ф. М. Достоевский отмечал, что «нет заботы непрерывнее и мучительнее для человека, как, оставшись свободным, сыскать поскорее того, пред кем преклоняться». Впервые, может быть, за многовековую историю России со стороны властных структур декларировались принципы и постулаты, которые обусловили возникновение у значительной части населения страны ощущение свободы, что, несомненно, являло собой совершенно новый, гуманистический по своей сути, контекст жизнедеятельности простого человека. Однако низкий уровень образования и культуры, мощные патриархальные традиции народа, неуверенность и отсутствие у него готовности к новому образу жизни обусловили нивелировку «рефлексов свободы». Общинная психология крестьянства являлась серьезным препятствием для внутреннего освобождения простого человека, возникновения у него стремления к самоутверждению и свободному ос-

мыслению собственного бытия.

Атрибутивной характеристикой свершающихся революций, как и любых других радикальных общественных феноменов, является их противоречивость. Так, главное противоречие Октябрьской революции 1917 г. было обусловлено несоответствием между ее идеалами и исторической возможностью их осуществления, что в дальнейшем предопределило утопизм многих начинаний, способствовало укреплению авторитарной власти, стремившейся внедрить провозглашаемые принципы и установки.

Все это обусловило целый ряд крайне негативных моментов. Так, революционные события и последовавшая за ними гражданская война привели к громадным потерям в области науки, культуры и образования, которые в значительной мере были невозможны. Большая часть интеллигенции была физически истреблена или эмигрировала. Несмотря на декларативные заявления лидеров о предназначении революции для «освобождения рабочих и крестьян», человеческая жизнь обесценилась.

Лидеры октябрьского переворота были убеждены в том, что революция и гражданская война рождают новый тип личности. Вместе с тем возвышение человека, впервые ставшего творцом не только своей судьбы, но и истории, сводилось к дележу созданного ранее, а не творению новых благ. Милосердие, сострадание, человечность, любовь к ближнему оказались в категориях «чуждой морали», исповедуемой, например, интеллигентами или церковью, которые не только

вызывали критику со стороны нового политического режима, но и явное презрение. Нравственные идеалы были сведены к стереотипам государственно регулируемого поведения. Гуманистическая риторика «человек — это звучит гордо» сочеталась с пренебрежением к самому человеку, его здоровью, переживаниям, личным интересам, смысловым ценностям в целом.

За годы гражданской войны получили свое развитие тенденции формирования тоталитарного общества: однопартийная система, слияние государственных и партийных органов, жесткая централизация ресурсов, национализация предприятий всех уровней, введение категории «революционной законности». Большевики сумели мобилизовать все ресурсы страны и превратить ее в единый военный лагерь. Это было возможно только благодаря использованию ряда принципиальных положений при организации политического управления обществом, которые можно свести к ключевому понятию «диктатура».

Все это не могло не оказывать влияния и на процессы в сфере образования. В современных историко-педагогических исследованиях отмечается, что в условиях разворачивавшегося тоталитаризма и предпринимавшихся усилий идеологического подавления «индивидуалистической мелкобуржуазной психологии» принципы образования в формировавшейся советской педагогике наполнялись авторитарным по отношению к природе личности смыслом.

Советское руководство, используя возможности политической агитации, выдвигало лозунги, провозглашавшие социальную и национальную справедливость. Однако, во-первых, реализация демократического принципа принятия решений большинством предполагает лишение права меньшинства на оппозицию. Во-вторых, потребность жесткой централизации ресурсов, в том числе людских, приводит к стремлению властей регламентировать все стороны жизни людей, включая внутренний мир человека, как правило, диктаторскими и насильственными мерами. В-третьих, любой, кто не принимал «новой» морали, высказывал сомнение относительно ее истинности, воспринимался как враг не только революции, но и народа.

Охарактеризованная система управления обществом явилась эффективной, что и обусловило стремление новой власти использовать ее и после окончания гражданской войны. Между тем лидеры большевиков не имели опыта управления страной в мирных условиях, а продолжать политику «военного коммунизма» далее становилось невозможно, так как это встречало усиливающееся сопротивление населения. Особую роль в развитии общественно-политической жизни после гражданской войны сыграл X съезд РКП(б), проходивший в марте 1921 г. Съезду предшествовала бурная дискуссия о роли профессиональных союзов в политической системе страны. Сторонники «рабочей оппозиции» считали, что именно профессиональные союзы должны управлять народным хозяйством и требовали не-

вмешательства ЦК РКП(б) в работу советских и профсоюзных органов. А. С. Бубнов, В. В. Осинский и Г. В. Сапронов настаивали на расширении внутрипартийной демократии за счет большей свободы фракций в партии. Л. Д. Троцкий предлагал политику «закручивания гаек», выступал за введение в норму деятельности государственных и профсоюзных органах чрезвычайных, по сути военизированных, методов руководства.

В этих условиях ряд авторитетных деятелей народного образования отстаивают жесткий курс на воспитание подрастающего поколения в интересах диктатуры пролетариата, в тесной связи с практическими задачами «текущего момента». Человек все более настойчиво начинает трактоваться как совокупность функций «работника» и «общественника». Гипертрофированный функционализм получает идеологическую поддержку, что находит свое отражение в Программе РКП(б) 1919 г., политическое обоснование в многочисленных выступлениях и передовых статьях, в том числе в центральных педагогических журналах, лидеров нового строя (Н. И. Бухарин, Г. Е. Зиновьев и др.). В директивных документах и призывах руководителей советского государства, воспринимавшихся общественностью, в частности учительством, как установки «партии и правительства», четко звучит идея о «классово-пролетарском» подходе к образованию молодежи. Этот принцип трактуется как единственно возможное и необходимое условие построения школы и осуществления

педагогической деятельности для достижения конечных целей социалистической революции.

Однако политика «закручивания гаек» стала вызывать противодействие общества и даже тех социальных групп, которые в годы гражданской войны неизменно шли за большевиками. К весне 1921 г. одно за другим вспыхивают антиправительственные восстания крестьян, участниками которых становится около 200 тыс. человек.

В марте с оружием в руках против коммунистической партии выступили матросы и красноармейцы Кронштадта. В Москве, Петрограде и других крупных городах нарастала волна массовых забастовок и демонстраций рабочих. По сути, это были стихийные взрывы народного возмущения политикой советского правительства, выдвигались требования подлинной, а не декларируемой демократизации общественной жизни и восстановления рыночной экономики.

Проявив жесткость в подавлении антиправительственных выступлений, лидеры большевиков понимали, что только с помощью насилия выйти из кризиса невозможно. Это и обусловило резкое изменение внутренней политики и переход к новой экономической политике. Вместе с тем внутрипартийные дискуссии не соответствовали требованиям жесткой централизации партии большевиков, что позволило ее лидерам провести резолюцию «О единстве партии», которая стала краеугольным камнем внутрипартийного режима. Она запрещала фракционную деятельность и наделяла ЦК правом

исключать из своего состава любого члена, но что раньше имел полномочия только съезд.

Тем самым традиции и законы внутривнутрипартийной демократии оказались подорваны в своей основе. Таким образом, с одной стороны, наметился процесс либерализации в экономике, а с другой — происходит предопределение ужесточения идеологических рамок, что уже через несколько лет приведет к формированию личной диктатуры партийного лидера.

В условиях либерализации экономики наметились позитивные тенденции и в других сферах, в том числе в сфере культуры и образования. С яркими декларациями выступили литературные группировки футуристов, левых, конструктивистов и ряд других. Общим для них был взгляд на искусство как на средство преобразования мира. Идентичные процессы происходили и в других сферах искусства и общественной жизни; проводились публичные диспуты о роли религии, о судьбах интеллигенции в новой России.

Именно в это время еще сохраняли известное влияние видные деятели педагогической науки, отличавшиеся приверженностью гуманистическим ценностям образования. Признавая объективность и поддерживая курс на глубокое обновление системы образования и воспитания, отечественные педагоги-гуманисты 1920-х гг. «вместе с тем пытались в какой-то мере противостоять «ультра-революционным установкам на то, чтобы «разрушить до основания» все, что якобы не соответствует «пролетарской морали»» [2. С. 37].

Процесс либерализации был непоследовательным и полным противоречий. Руководители советского государства опасались, что свобода мнений позволит противникам режима активизировать свою деятельность. Для противостояния буржуазной идеологии были организованы политшколы, совпартшколы, коммунистические университеты. Для активизации пропаганды марксистской философии и борьбы с философским идеализмом создается общество воинствующих материалистов.

Началась новая волна наступления на демократические устои развития образования, которые отстаивали прогрессивные отечественные ученые и деятели культуры. По инициативе радикально настроенных деятелей советского образования формируется негативное отношение к «свободной» педагогической прессе, острой и разрушительной критике подвергаются взгляды сторонников сохранения и трансформации в изменившихся социально-политических условиях традиционного для прогрессивной отечественной педагогики антропологического подхода к воспитанию. Эта критика и неприятие базировались лишь на утверждении о несоответствии данного методологического принципа идеологическим установкам и политическим ценностям нового строя.

1920-е гг. вошли в историю развития отечественного образования и формирования требований к личности учителя для новой социалистической школы как полный противоречий период творчества и исканий. Именно в это время существовали два вектора,

определявшие актуализацию внимания к миссии учителя, детерминировавшие ценностные приоритеты его профессиональной деятельности. С одной стороны, гуманистически ориентированные педагоги продолжали отстаивать антропологическую концепцию обучения и воспитания. С другой — лидеры и видные деятели официальной педагогики в контексте политических установок правящего режима обосновывали и проводили в жизнь классово-пролетарскую доктрину развития педагогической действительности, что и обуславливало формирование соответствующего образа советского учителя.

Представления лидеров создаваемой системы образования и педагогической науки для нового социалистического общества отличались характерным переплетением предельно

противоречащих друг другу аксиом. Так, декларируя гуманистические идеи духовного развития и саморазвития, самоусовершенствования человека, видные деятели педагогики выдвигали и проводили в жизнь директивные установки на формирование «нового человека», отвечающего идеологическим постулатам возникшего государственно-политического строя.

Детерминирующее влияние на развитие системы образования в целом, деятельность учителя в том числе, оказывали реализуемый на практике классово-пролетарский подход к воспитанию, его идеологическая направленность. Между тем этот процесс осуществлялся и в русле идей широко декларируемого принципа, трактующего право личности на свободное и всестороннее развитие в новых социальных условиях.

Список литературы

1. Бухарин Н. И. Учительство и комсомол / Бухарин Н. И. // Народное просвещение. — 1925. — № 2. — С. 138.
2. Вульфсон Б. Л. Марксизм и проблемы нравственного воспитания : страницы истории: учебное пособие / Б. Л. Вульфсон. - М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. - 64 с.
3. Жаров Л. Н. История Отечества, 1900—1940 гг. : учеб. кн. для ст. классов средн. учеб. заведений / Л. Н. Жарова, И. А. Мишина. — М. : Просвещение, 1992. — 335 с.
4. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК, 1898—1917 / Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. Москва : Политиздат -1970. -535 с.
5. Ленин В. И. Речь на Всероссийском совещании политпросветов губернских и уездных отделов народного образования 3 ноября 1920 г. / В. И. Ленин // ПСС. Т. 41. М.: Изд-во политической литературы, 1981 — 696 с..
6. Степашко Л. А. Философия и история образования [Текст] : учеб. пособие для вузов / Л. А. Степашко. - Москва : Флинтас, 2003. - 272 с.

Н. В. Саратовцева

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ
И ПАТРИОТИЧЕСКИЕ УРОКИ
АЛЕКСАНДРА ВАСИЛЬЕВИЧА
СУВОРОВА
ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ
РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ**



УДК 37.017.92

ББК 74.200.51

В статье показана важность обращения к литературному и эпистолярному наследию величайшего полководца, скромнейшего человека, христианина А. В. Суворова. Автор утверждает, что сегодня в условиях глубокого кризиса духовных ценностей в обществе велико значение его заветов и наставлений в деле воспитания российской молодежи.

Ключевые слова: Александр Васильевич Суворов, духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, православие, современная молодежь, Отечество.

N. V. Saratovtceva

**SPIRITUAL-MORAL AND PATRIOTIC LESSONS
ALEXANDER VASILIEVICH SUVOROVA FOR
MODERN RUSSIAN YOUTH**

Importance of the address is shown In article to literary and epistolary heritage the most great milinary leader, the most modest person, christian A. V. Suvorova. The Author confirms that today in condition of the deep crisis of spiritual valuables in society great importance its precept and edifications in deal of the education russian youth.

Key words: Alexander Vasilievich Suvorov, spiritual-moral education, patriotic education,; the orthodoxy, the modern youth, The Fatherland.

В настоящее время на фоне отсутствия условий для становления нравственной личности с четко выраженной гражданской позицией возможность приобщения к духовному облику русского полководца, отца солдат и скромнейшего человека, Александра

Васильевича Суворова (1730—1800 гг.) обозначит каждому из нас тот духовный стержень, без которого немислима человеческая жизнь.

По-видимому, не найдется ни одного русского человека, который не знал бы Суворова. Каждый из нас

много слышал о величайшем русском полководце, но мало знаем мы о нем как о христианине. Жизненный путь Александра Васильевича Суворова — пример и образец высокой нравственности.

Суворов, не знавший поражения ни в одной битве, первым из русских был причислен Академией Генерального Штаба Русской Императорской Армии к числу «мировых великих полководцев». До этого великих насчитывалось историками всего семь: Александр Македонский, Юлий Цезарь, Ганнибал, Густав-Адольф, Тюренн, Фридрих Великий и Наполеон [8]. Равный воинской доблестью величайшим в истории полководцам, Александр Васильевич превзошел всех милосердием и благочестием. «Можно с уверенностью сказать, — пишет о А. В. Суворове дочь маршала Г. К. Жукова Мария Георгиевна, — что мало найдется в мировой истории полководцев, у которых так сильно было развито нравственное начало, как у Суворова. В его милосердии, целомудрии и простоте таилась огромная сила» [4. С. 47].

Мальчиком Суворов был болезненным и слабым. Однако упорная работа над собой, физические упражнения укрепили его здоровье. Еще в детстве Саша пришел к мысли о том, что «нужно побеждать самого себя», что «если я буду ее (лень) побеждать, то мне уже никто страшен не будет» [5. С. 32]. И это была его первая победа над самим собой, победа, ставшая основой всех его остальных славных и блистательных побед.

Рано юному Суворову открылась истина о том, что не сила главная в

трудном и непростом деле, а умение.

Родители Сашу воспитывали в добродетели и благочестии. Отец Александра, Василий Иванович, крестным отцом которого был Петр I и которого особо уважала и ценила Екатерина Великая, все свои лучшие качества (любопытность, бережливость, честность и пунктуальность в делах) передал своему сыну. Наличие у себя глубоких познаний в самых разных областях Александр Васильевич объяснял так: «Я всегда был бережлив и трудолюбив с драгоценнейшим на земле сокровищем, с временем..., которым всегда умел пользоваться» [2. С. 9]. В детстве Суворов с упоением зачитывался трудами Плутарха, Вобана, Цезаря. Его воображение целиком захватывали истории военных походов древних полководцев. Ему нравилось замечательное высказывание Юлия Цезаря: «Пришел, увидел, победил». Все это не могло не повлиять на развитие человеческих качеств Александра Суворова.

Будучи полководцем, Суворов крайне необходимым считал воспитание и обучение солдат. Нравственное воздействие на них основывалось на религиозном воспитании. Суворов считал, что не немощное человеческое тело одерживает победы в сражениях, а бессмертная душа, которая управляет этим немощным человеческим телом. «А нам в России, — повторял он, — помнить про широкую душу русскую, про неустрашимость да умение в трудные моменты собрать все свои силы в кулак. И если мы про то не забудем, то никогда нам никакой враг страшен не будет» [5. С. 167–168].

Это понимал и прусский король Фридрих Второй, прозванный Великим. Восхищаясь русским солдатом, его сильным духом он говорил: «Русского солдата мало убить, его нужно еще и повалить!» [4. С. 18]. Но не все иностранцы могут постичь тайну характера русского народа. Так, Наполеон I Бонапарт однажды сказал: «Дайте мне русского солдата, и я завоюю весь мир» [3]. Думается, что он ошибался. Благочестие русского солдата всегда было превыше всего. Только своим благочестием русский солдат, защищая свою землю, а не захватывая чужую, может сыскать помощь Божию и одержать победу.

Вся жизнь А. В. Суворова была высоконравственной. Участвуя в военных походах десятками лет, не мысля себя без сражений и учений, Суворов ненавидел войну. Он много воевал для прекращения самой войны, ради защиты мирных жителей и своего Отечества.

Своим личным примером и отвагой он завоевывал сердца солдат. Известен случай, что прусский офицер, освобожденный из плена, рассказывал среди своего воинства о том, что есть у русских удалой полковник с грозной фамилией Суоровый, который из всех воинских приказов знает только один: «Вперед!» [5. С. 13].

Все то, чему учил и что требовал от солдат Суворов, было пройдено и проделано им самим. «Мне солдат дороже себя! Люби солдата, и он будет любить тебя — в этом вся тайна», — повторял Александр Васильевич русским генералам [2. С. 28, 82]. Солдаты его очень любили. Е. Фукс пишет о Суворове: «Можно сказать,

что войско не только любило, но почти боготворило сего великого, единственного полководца. Все, что он не скажет, было свято, никто не смел противоречить или рассуждать». В Италии, в одном неудачном деле, где многочисленности и неприступная позиция неприятеля делали все покушение с нашей стороны тщетными, начальник придумал хитрость закричать “Суворов здесь!” — тотчас все бросились вперед и пали» [4. С. 75].

А. В. Суворов оставил нам — своим потомкам — заветное в эпистолярном (письма крестнику Александру Карачаю, дочери Наташе, офицеру П. Н. Скрипичину и др.) и литературном наследии (военный катехизис «Наука побеждать»). Суворовские заветы, написанные для солдат на «их языке» в форме пословиц и поговорок, легко усваивались и надолго оставались в памяти. Не зря «Словесное поучение солдатам» имеет подзаголовок «Разговор с солдатами их языком». Русский человек мыслит образами.

Вот ряд наставлений Суворова своему крестнику Александру Карачаю, написанных давно, но не утративших и сегодня своей воспитательной силы. Он писал: «Будь чистосердечен с друзьями, умерен в своих нуждах и бескорыстен в поведении. Являй искреннюю ревность к службе своему Государю, люби истинную славу, отличай любочестие от надменности и гордости, приучайся сызмальства прощать погрешности других и никогда не прощай их самому себе... Обучай тщательно своих подчиненных и во всем подавай им пример...» [4. С. 82—83].

Из письма Александра Васильевича офицеру П. Н. Скрипичину,

служившему под его начальством и пользовавшемуся его расположением, мы узнаем о добродетелях великих мужей. Он пишет: «Герой, о котором я говорю, весьма смел без запальчивости, быстр без опрометчивости, деятелен без суетности, подчиняется без низости, начальствует без фанфаронства, побеждает без гордыни, ласков без коварства, тверд без упрямства, скромнен без притворства, основателен без педанства, приятен без легкомыслия... Он утомляет свое тело, дабы укрепить его; стыдливость и воздержание — закон его; он живет, как велит религия... Честь и честность составляют его особенные качества...» [4. С. 84].

Во всех письмах А. В. Суворова рассыпаны ценнейшие и сегодня наставления, а его слог — это «настоящая атака словом!» (по мнению М. Г. Жуковой).

Своим современникам и потомству А. В. Суворов раскрыл следующий секрет своих побед: «Намерения, с великим трудом обдуманные и еще с большим исполненные, с настойчивостью и часто с крайней скоростью и неупущением непостоянного времени. Все сие, образованное по свойственной мне форме, часто доставляло мне победу над своенравною фортуной» [4. С. 5].

Аскетизм был жизненной основой для Суворова. Он никогда не позволял себе вкусно есть, мягко спать, строго соблюдал посты. Полководец ненавидел праздность, а постоянный труд солдат считал обязательным жизненным условием. Он не любил роскоши и комфорта. Суворов часто поучал солдат: «Ноги держи в тепле, живот в голоде, а голову в холоде».

Мудрый совет, данный великим полководцем в XVIII в., получил научное подтверждение позитивного влияния на организм человека в XXI в. Этот совет следует принимать и сегодня. Александр Васильевич, беспощадно борясь с пороками «немогузнаек», «лживок», «лукавок», «бестолоквок», всячески оберегал и свято чтит добрые обычаи предков, патриархальную простоту прошлого.

Александр Васильевич — великий сын России. Этот величайший полководец и православный человек называл Россию «домом Богородицы», говорил, что «Россия построена Промыслом Божиим» [7. С. 12]. Он писал в письме своей дочери Наташе: «Господь дарует мне жизнь для блага государства» [4. С. 61]. В ходе сражений Суворов часто подбадривал солдат: «Чудо-богатыри! Бог нас водит: он нам генерал!» [2. С. 93].

В своем завещании потомству Суворов пишет: «Все начинайте с благословения Божия и до издыхания будьте верны Государю и Отечеству» [4. С. 53].

Вера в Бога, молитва всегда поднимает дух армии, придает энергии и усиливает мужество. Пословица не зря говорит: «Кто боится Бога, тот неприятеля не боится». Человек знает, что за смерть на поле боя ему уготовано Царствие Небесное, ибо «нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» (Евангелие от Иоанна, гл. 15, 13.). Молитвой Суворов всегда подготавливал войска к битве и одерживал блистательные победы. Так, перед штурмом крепости Измаил он отдал приказ: «Сегодня молиться, завтра —

поститься, послезавтра — победа или смерть!» [4. С. 72].

«С богом! Идите и делайте все во славу России!» — как бы сейчас обращается к нам А. В. Суворов, и его слова не потеряли своей важности спустя два столетия [6. С. 469].

А. В. Суворов любил все русское, воспитывал любовь к родине и повторял, что гордится тем, что он русский. Развивая в войсках патриотическое чувство, любовь к России, сам полководец толковал его масштабно, выводя за узконациональные рамки. «Я русский! Мы русские! — с гордостью повторяли за ним и грузин Петр Иванович Багратион, и выходец из немцев Вилим Христович Дерфельден [6. С. 336].

Очень не нравилось Суворову, если кто-нибудь старался подражать французам в говоре и правилах поведения. Одному теще на французском языке он сказал: «Читай и говори по-французски так, чтобы все знали, что ты русский!» [4. С. 87].

Генерал Первой французской республики, главный противник Суворова в Итальянском походе Жан Виктор Моро о сильном духом русском полководце говорил так: «Суворов обладает стойкостью выше человеческой» [2. С. 106]. Сами солдаты за свое Отечество и за своего вдохновителя и «отца» Суворова одерживали блистательные победы. Суворов часто замечал: «Где пройдет олень — там пройдет и русский солдат. Где олень не пройдет, и там русский солдат пройдет». [2. С. 115]. Известен факт, что на похоронах 12 мая 1800 г. в Благовещенской церкви Александроневской лавры при провозе гроба

Суворова сквозь ворота, когда некоторым показалось, что он по тесноте не пройдет, известно слово солдата, сказавшего: «Не бось! Пройдет! Везде проходил!» [2. С. 119].

«Пусть всякий помнит Суворова!» — призывал войскам главнокомандующий, русский генерал-фельдмаршал Михаил Илларионович Кутузов во время Отечественной войны 1812 г. [2. С. 119].

Подчеркнем, что нельзя забывать заветов и наставлений Суворова праведного, набожного человека, «знаменитого генерала Вперед», «русского Архистратига» (как назвали Суворова в день 100-летия со дня его кончины), вся жизнь которого была благочестивой. Хотелось бы с гордостью добавить, что имя Александра Васильевича на нашей Пензенской земле пользуется особым уважением. Это не случайно, ведь он владел селом Маровкой (Суворово) Мокшанского уезда (теперь Лунинский район) с окрестностями и неоднократно бывал здесь. На средства полководца в селе Маровка была построена церковь, при закладке которой он лично присутствовал [1. С. 46; 9. С. 14].

Положительные образцы и примеры поведения и деятельности великих людей имеют исключительно большую воспитательную силу. Еще с детства Александр Васильевич восхищался воинскими талантами Ганнибала, Цезаря. А позднее на военной службе он научился стремительности ведения боя у командующего Виллима Виллимовича Фермора. «У меня два отца, — говорил Александр Васильевич, подчеркивая, по-видимому, огромное значение Фермора в его воинском становлении,

— Суворов и Фермор» [2. С. 18]. Сильное впечатление на Суворова произвел командующий, шестидесятиоднолетний генерал-аншеф Петр Семенович Салтыков. Это был «седенький старичок, маленький, без всех пышностей», но способный умело командовать великой русской армией.

Все великие человеческие примеры и великие воинские уроки Александр Васильевич применял в мирной жизни и в военных походах. В Итальянской компании при сражении на историческом месте, у реки Треббия, где в древности полководец Ганнибал разбил римлян, Суворов воскликнул: «Ганнибал... стань моим учителем! Хочу быть приемником его гения!» [2. С. 104]. Следует вспомнить и Швейцарский поход 1799 г., аналога которому историки назвать не могут. Как тогда невозможное могло стать возможным? «Выбери себе ге-

роя, — отвечает на это сам Александр Васильевич, — догоняй его, обгони его! Мой герой Цезарь. Альпы за нами и Бог перед нами! Орлы российские облетели орлов римских!» [2. С. 118]. В письме А. В. Суворова сыну Александру есть следующие слова: «Храни в памяти имена великих людей в своих походах и действиях, с благодарением следуй их примеру» [5. С. 270]. Следует и нам помнить, что пример великих людей — есть мощный и действенный метод воспитания.

Резюмируя, отметим, что воспитательное значение благочестивого жизненного пути и величайшей воинской доблести русского полководца Александра Васильевича Суворова недооценить просто нельзя. Наше прикосновение к его бессмертному образу и нравственно-религиозному наследию не может не сделать нас хоть чуточку лучше и светлей!

Список литературы

1. Белохвостиков, Е. П. А. В. Суворов — пензенский помещик. Малоизвестные факты / Е. П. Белохвостиков // Странички пензенской истории: краеведческие статьи 2001—2008 гг. — Пенза, 2008. — С. 46—48.
2. Богданов, А. П. Непобедимый Суворов / А. П. Богданов. — М.: Изд-во Московской патриархии Русской Православной Церкви, 2012. — 120 с.
3. Доклад генерал-майора в отставке Александра Владимировича Черкасова на V Сборах военного духовенства: [сайт]. URL: http://ruskline.ru/monitoring_smi/2007/06/30/doklad_general_majora_v_otstavke_aleksandra_vladimirovicha_cherkasova_na_v_sborah_voennogo_duhovenstva/ [дата обращения: 15.04.14].
4. Жукова, М. Г. «Твой есмь аз». Суворов. Изд-во Сретенского монастыря. Типография АО «Молодая гвардия», 2001. — 160 с.
5. Курцев, С. Д., Гугуева, Н. М. Александр Суворов / С. Д. Курцев, Н. М. Гугуева. — М.: Олимп; Смоленск: Русич, 1998. — 280 с.
6. Михайлов, О. Н. Суворов: Исторический роман. / О. Н. Михайлов. — Калининград: ИПП «Янтарный сказ», 1995. — 496 с.
7. Смирнов, А. Церковь и армия / А. Смирнов // Наука и религия. — 1997. — № 5. — С. 9—12.
8. Суворов Александр Васильевич (1730—1800). Сборник материалов о великом полководце: [сайт]. URL: <http://adjutant.ru/suvorov/suvorov00.htm> [дата обращения: 29.04.14].
9. Шишкин, И. Генералиссимус Суворов — пензенский дворянин // Улица Московская. — 2010. — № 42 (369) — С. 14.

Н. И. Сеник

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
СТАНОВЛЕНИЯ
СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ
(1920-е гг.)**



УДК 371
ББК 74.04(2)

В статье рассматривается процесс становления модели школьного образования в 1920 гг. Автор описывает новаторский подход того времени в организации школьного дела, через создание школьной системы-сети и подготовку учительства.

Ключевые слова: школа, подготовка учителей, история педагогики.

N. I. Senik

**CONCEPTUAL MODEL OF FORMATION
OF SOVIET SCHOOLS
(1920s)**

This article discusses the process of forming a model of school education in 1920s. The author describes the innovative approach of that time in the organization of the school system through the creation of school networks and training of teachers.

Key words: school, teacher training, history of pedagogy.

Процесс становления школьного образования, детерминированный историческими конкретностями эпохи, предполагает установление соотношения, устойчивых связей между внешними факторами и внутренними условиями определенной реальности, где встречаются, состыковываются, взаимовлияют, взаимодействуют заданное, внешнее по отношению к

школьному образованию, нагружающее его вызовами информационного плана, и внутреннее, в котором реализуются целеорганизованные трансформационные процессы.

Причем заданное, внешнее определяется идеологическим началом, потребностями государства. Как показали исследования, идеология в переходную историческую эпоху

представляет собой большой поток политических лозунгов, программных документов, вызовов, проектов, заказов, идей, установок концептуально организованных ведущей, стратегически ориентированной целью, содержащей в себе некий идеал, иллюзорную репрезентацию действительности и мотив активной деятельности, выраженной в процессуально-технологических установках.

Поиск исходной идеи, концептуализировавшей поток целевых установок, положившей начало школьным преобразованиям в 1920-е гг., привел к «революционному манифесту эпохи» — партийной программе российской коммунистической партии большевиков, определившей в 1919 г. «вдохновляющую перспективу строительства социализма», где обозначена «исполнская стратегическая установка» — *превратить школу в орудие коммунистического перерождения общества.*

В данной установке отчетливо выражена регулятивная идея о необходимости радикальных изменений в школьном образовании, государственная потребность в школе, способной реализовать его (государства) потенциальные ожидания, связанные с коммунистическим перерождением общества, т. е. очевиден конкретно-исторический политический замысел и мотив преобразований. Революционный характер содержания данной стратегической установки был закреплен решением партийного совещания по народному образованию

(31.12.1920 г. — 4.01.1921 г.), определившим *политику и идеологию фундаментом школьной политики советской власти, циркуляром ЦК РКП(б) от 4 ноября 1921 г., согласно которому народное просвещение в советской республике было объявлено делом глубоко коммунистическим, а «всей школьно-воспитательной системе сверху донизу» — в орудие идейного, организационного и воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои населения.*

К установкам, конкретизировавшим смысл базовой идеи в 1920-е гг., относятся установки экономической и социально-педагогической направленности.

Исследования показали, что «экономические» целевые установки школьной политики указывали на необходимость ранней профессионализации школьников, создания школ, неразрывно связанных с производством, проникнутых коммунистическими идеалами и крепко увязанных с потребностями народного хозяйства. Школьное образование Советской республики было ориентировано на решение задач подготовки хозяйственных работников, восполнения рядов промышленного пролетариата, чтобы «рабоче-крестьянская республика могла получить новые кадры действительно красных техников, хозяйственников и т. д.». Школе было предложено присоединиться к кампании по превращению Советской России в могущественного индустриального

колосса, готовить кадры советских специалистов, которые, обладая высоким техническим и общекультурным уровнем знаний, были бы воспитаны в духе активных проводников социалистического строительства, каким можно было бы безбоязненно вручить самые ответственные участки.

Таким образом, в 1920-е гг. был определен поистине новаторский подход к организации школьного дела — *приспособление школы для решения хозяйственно-экономических вопросов* молодой страны Советов, обеспечение полной согласованности всего советского просвещения с общими задачами социалистического строительства и нуждами народного хозяйства в контексте требований базовой идеи преобразования школы в орудие коммунистического перерождения общества.

Установки социально-педагогического плана, с одной стороны, соответствовали смыслу вневременной функции школьного образования — обеспечивать воспроизводство определенного типа человека, «образовывать» человека сообразно задаваемому временем социокультурному идеалу. С другой стороны, они отразили особенности исторического периода 1920-х гг. Школе было определено воспитывать новое поколение людей для нового коммунистического общества, поколение, способное окончательно установить коммунизм, воспитывать активных и сознательных строителей коммунистического общества в «духе коммунистических инс-

тинктов, коммунистических навыков, коммунистических рефлексов».

«Социальные» установки второй половины 1920-х гг. обращают на себя внимание *социоцентрированным, коллективистским* акцентом. Идеологи советской школы, конкретизируя идеал всесторонне развитой личности коммунистического типа с позиции «коллективистической педагогики», в 1920-е гг. выдвинули требование воспитывать из молодежи новых людей, людей с коммунистической нравственностью — борцов за создание нового, социалистического строя: «Мы должны развернуть особенности, дарования, целесообразные навыки, которые человек себе выбрал и которые общество ему указало».

Как видим, «социально необходимые» характеристики нового человека обозначили образ человека коммунистического типа. Социальное назначение школы виделось идеологами эпохи в служении ее орудием преобразования общества (1-е заседание совещательной группы по реформе школы при Наркомпросе).

Таким образом, базовая государственная установка на превращение школы в орудие коммунистического перерождения общества и «связанные» ею воедино установки хозяйственно-экономической и социально-педагогической направленности, как нам представляется, в целом образуют *концепцию советской школы 1920-х гг.*, подчинившую вневременной смысл ее назначения политическому замыслу базовой идеи — *стать ору-*

дием коммунистического перерождения общества.

Исследование реформаторско-идеологических, процессуально-технологических установок, направленных на организацию школьной сети и обеспечение подготовки учительства, показало их контекстность требованиям построить новую социалистическую школу, нужную массам, подлинно массовую, подлинно народную, доступную, долженствовавшую покрыть своей сетью всю страну.

Исходными в идеологическом поле целевых установок, направленных на организацию школьной сети, в 1920-е гг. стали решения X Всероссийского съезда Советов (27 декабря 1922 г.), где была намечена «широкая программа» по введению всеобщего обязательного начального обучения, и решение партийного совещания (31.12.1920 г. — 4.01.1921 г.), определившего необходимость осуществления профессионализации школьного образования.

Введение всеобщего обязательного начального обучения, как показывают исследования, выражало государственную потребность во всеобщей грамотности в связи с вступлением молодой советской страны в полосу «быстрого хозяйственного строительства». Неграмотность значительной части населения, считали идеологи эпохи, служила препятствием для вовлечения трудящихся масс в дело социалистического строительства.

Наркомпросом РСФСР совместно с Госпланом был разработан

план введения всеобщего обучения с таким расчетом, чтобы всеобщее обучение возможно было осуществить в десятилетний срок на всей территории Советской России. В директиве ВЦИК и СНК РСФСР оговаривались условия: в первую очередь всеобщее обучение должно быть проведено в тех областях и губерниях, где это окажется возможным по состоянию местного бюджета и школьной сети, а также плотности населения. Документ акцентировал необходимость принятия мер к тому, чтобы к 10-летию Октябрьской революции была обеспечена общедоступность школы I ступени, при условии добровольного ее посещения, а в следующие годы было осуществлено всеобщее начальное обучение. К концу 20-х гг. проведение всеобщего обязательного первоначального обучения стало «боевой задачей партии» и рассматривалось как грандиозная операция, общественно-политическая кампания.

Освещая идеологические директивные установки по устройству школьной сети в аспекте профессиональной направленности, отметим их направленность на радикальные перемены в школьном образовании в соответствии с ориентирами на социально-экономическую модернизацию, согласно которых указывалось, что строить надо такую школу, которая «нужна пролетарскому государству».

Необходимость воспроизводства квалифицированной рабочей силы «в возможно короткий срок» обусловило

директивные установки на создание школ, проникнутых коммунистическими идеалами и крепко увязанных с потребностями народного хозяйства». К этим типам школ относились школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), фабрично-заводские семилетние школы (ФЗС), школы крестьянской молодежи (ШКМ) и профессионализованные вторые концентры школ II ступени.

Необходимость создания школ ФЗУ, «неразрывно связанных с производством», обусловила установку на всемерное расширение сети школ ФЗУ до количества, способного вместить все подрастающее рабочее поколение.

Требование воспроизводства квалифицированной рабочей силы и повышения квалификации действующей армии труда, как свидетельствуют документы, обусловило создание ФЗС как школы коммунистического воспитания, которая должна была соответствовать «грандиозным задачам социалистического строительства»: обеспечивать постоянно растущие потребности народного хозяйства в тысячах специалистов разной квалификации, в миллионах квалифицированных рабочих для социалистической индустрии и совхозно-колхозного строительства.

Значение ШКМ актуализировалось важностью вопроса просвещения и воспитания деревенской молодежи, подготовки нового типа революционного и культурного крестьянина, стремящегося к кооперированию и коллективной работе (1924 г.). ШКМ

преследовали задачу «вырастить коммунистически мыслящую, агрикультурно вооруженную новую крестьянскую интеллигенцию».

Неотложной задачей времени было обозначено придание профессиональной целевой установки второму концентру II ступени.

Постановлением 2-й сессии XI созыва ВЦИК от 15 октября 1924 г. «О мерах по народному просвещению» был одобрен план постепенной реорганизации школ 7-летних и школ II ступени в городе — с целью подготовки учащихся к трудовой деятельности, для «подготовки массового сознательного работника в определенной отрасли труда». На сессии было рекомендовано введение во втором концентре школ II ступени следующих профессиональных уклонов: кооперативно-торгового, производственно-технического, административно-хозяйственного и культурно-просветительного.

Установки направляли сельские и городские школы к тому, чтобы учащиеся осознавали лозунги индустриализации страны, коллективизации сельского хозяйства. Городская школа должна была принять на себя выполнение в доступных для нее формах задачи по увеличению производительности индустриального труда. На сельскую школу с целью практического участия в поднятии урожайности возлагались задачи по подготовке нового типа революционного и культурного хлебороба, который бы стремился к кооперированию и коллективной обработке земли.

Содержание директивных установок находилось в контексте назначения школьного образования, его социально-экономической полезности, практической значимости — служить инструментом переустройства жизни на новых коммунистических началах.

В пространстве идеологических установок по *устройству новой школы* в 20-е гг. обращают внимание установки *классового характера*, направленные на обеспечение рабоче-крестьянского состава как учителей, так и школьников, осуществление строго выдержанной классовой политики при приеме детей во все школы. «В связи с обострившейся классовой борьбой» в школах требовалось регулировать социальный состав учащихся путем отбора в первую очередь детей рабочих, крестьянско-батрацкой бедноты и детей, социально близких рабочему классу групп населения (батраков, бедняков, середняков), детей и сирот лиц рядового и начальствующего состава кадров РККА и несовершеннолетних членов их семей, а также детей сотрудников ОГПУ и работников наружной и уголовно-розыскной милиции, детей бывших красных партизан и добровольцев-красноармейцев, участников гражданской войны.

Особое значение придавалось *общественно-полезной работе*, определявшей политическую направленность воспитательной деятельности, преследовавшей цель научить детей взаимодействовать в процессе решения общественно значимых задач,

воспитывать коллективистов, организаторов общего дела, будущих членов коммунистического общества.

Установки на обеспечение подготовки *учительства для работы в советской школе* находились в контексте требований пролетарской власти о необходимости овладеть учительством, «суметь» идеологически стать во главе учительства для быстрого продвижения школы вперед, превратить учительство в политическую силу, сделать его опорой советского строя.

Перед учительством была поставлена задача: *стать передовым отрядом нового мира, который непосредственно ведет борьбу за нового человека*. От каждого учителя требовалось организовывать коммунистическое просвещение, обеспечивать социалистическое воспитание будущего, грядущего поколения — той гигантской силы, с которой связывает коммунистическую партию учитель, «всем делом и всем помышлением отдаться колоссальному делу перевоспитания той части человечества, которая живет под сенью красного знамени», стать передовым отрядом нового мира, который непосредственно ведет борьбу за нового человека для советской эпохи. Стране нужен «педагог-общественник», «педагог-организатор», который должен участвовать в организации социсоревнования и ударническом движении, вести учет и планирование работы, обеспечивать результативный эффект школьной работы.

Подготовка учительства для работы в советской школе предусматривала меры воздействия, обеспечивающие реализацию обозначенных выше требований. Создать нового учителя значило наполовину создать новую школу (А. Луначарский).

Начало широкой кампании по переподготовке учительства положило циркулярное письмо РКП(б) от 18.09.1921 г. «О работе среди работников просвещения», в котором указывалось на необходимость усиления «систематической работы по организации народных учителей», обеспечения их «социалистической подготовки». Смысловую основу назначения *переподготовки* учительства составила ленинская установка на «воспитание армии педагогического учительского персонала», предполагавшая, с одной стороны, формирование его «политического лица» и, с другой стороны, повышение педагогического и общеобразовательного уровня педагогического персонала в связи с ничтожным запасом педагогических и методических навыков у огромного большинства педагогических работников.

По всей России требовалось устраивать *курсы*, которые должны были будить мысль учителя, расширять и его политической кругозор, и его педагогический опыт.

Необходимость организации *методической работы* была вызвана «чрезвычайно слабой подготовкой (общеобразовательной, политической) основной массы работников

социального воспитания», что, будучи «явлением общепризнанным и повсеместным», представляло собой «огромное препятствие для развития сколько-нибудь нормальной работы в области социального воспитания».

В тезисах «Об основных вопросах методической работы» к Всероссийскому съезду заведующих отделами народного образования (1926) в вопросе об «органическом взаимодействии политической и методической подготовки учителя» указано на приоритет переподготовки политической. В рамках организации методической работы в каникулярный период рекомендовалось проводить массовые кампании по организации политической переподготовки, соединяя ее с переподготовкой педагогической, путем проведения съездов, в губерниях систематических курсов, практикумов.

Районным конференциям рекомендовалось стать «по содержанию и характеру своей работы» регулярными производственными совещаниями просвещенцев, призванных рационализировать, повышать качество и производительность работы массовых школьно-просветительных учреждений. Подчеркивалась необходимость их проведения перед началом учебного года для постановки перед учительством задач, четких установок, определения путей реализации основных проблем современности, а именно «связывать свою работу с задачами индустриализации страны, реконструкции сельского хозяйства

и поднятия его урожайности, обеспечить четкую классовую политику во всей образовательно-воспитательной работе, повысить общее качество работы школы, особенно в направлении осуществления классового коммунистического воспитания детей».

Решение задач создания новой армии педагогического учительского персонала пролетарская власть возлагала на сеть педагогических учебных заведений — педагогические вузы и педагогические техникумы, от которых требовалось как можно скорее дать могучую армию народных педагогов, потребную для всеобщего обучения населения необъятной России.

Важность решения проблем *подготовки новых педагогов* для школы, как показывают документы, соотносилась с потребностью в создании силы, движущей школьную работу, имеющей потенциально «чрезвычайно глубокое социально-хозяйственное значение». Перед педагогическими учебными заведениями обозначались требования по обеспечению качества подготовки новых кадров, от выполнения которых ставился в зависимость темп рационализации и интенсивности общего хозяйственно-трудового процесса.

Перед педагогическими вузами была поставлена задача стать «идейными педагогическими центрами», педагогическими консультативными бюро. Педагогическим техникумам указано было стать «центрами педагогической пропаганды».

Первая Всероссийская конференция по педагогическому образованию (февраль 1923 г.) признала неослабевающую остроту вопросов связи школы с жизнью и активной общественно-педагогической, общественно-политической деятельности массового учительства в контексте ленинского требования подчинения учительства общепролетарской политике. Учителям указывалось на необходимость борьбы с идеологическими шатаниями отдельных групп просвещенцев в связи с осуществлением задач культурной революции и обострением классовой борьбы. Их призывали активно участвовать в работе волисполкомов, сельсоветов, коопераций, кресткомов и изб-читален, в проводившихся в селах кампаниях по выборам в Советы и распространению крестьянских займов; устраивать читки газет и журналов, помогать избачам в справочной и библиотечной работе. Общественную работу рекомендовалось сосредоточить на наиболее актуальных задачах, таких, как ликвидация неграмотности, работа среди батрачества, повышение урожайности, помощь в заготовке хлеба.

Городских учителей обязывали организовывать кружки для обсуждения политических вопросов, чтения лекций в целях политпросвещения населения, разъяснять женщинам политику партии и правительства, проводить политико-просветительную работу с неорганизованным населением, раскрывая темы, посвященные международному положению, новому быту,

социалистической морали, советскому строительству.

Учитель сельской школы должен быть стать проводником политики партии и советской власти в деревне, агентом нового мира среди крестьянского моря, осуществлять «идеологическое влияние» не только на молодое поколение, но и на всю массу крестьянского населения с целью «отвлечь крестьянство от союза с буржуазией и привлечь их к союзу с пролетариатом».

Обобщая содержание процессуально-технологических установок, направленных на развитие школьной сети и подготовку учителя, обращаем внимание на относительную самостоятельность, концептный характер каждого из блоков установок, подчиненных базовой идее.

В целом, идеологическое пространство переходной исторической эпохи 1920-х гг. представлено базовой идеей как «генеральной установкой», в которой заключен политический мотив — превратить школу в проводника принципов коммунизма, в орудие коммунистического перерождения общества. Побудительная сила установок хозяйственно-экономической и социально-педагогической направленности задавала идеологическое «русло» для практической деятельности, преобразований, направленных изменений школьной реальности. Реформаторские установки-концепты по организационному оформлению новой школьной действительности были концептуально подчинены установкам хозяйственно-экономической и соци-

ально-педагогической направленности, отражающим идеальный образ советской школы в 1920-е гг.

Таким образом, приведенные в тезисах дискурсы позволяют утверждать, что системная совокупность всех целевых, директивных установок на создание советской школы образует конструкт, основными компонентами которого являются: *концепция советской школы 1920-х гг.* и *два концептных блока* установок на создание школьной системы-сети и подготовку учителя.

С одной стороны, совокупность концептуально выстроенных целевых установок «сверху вниз» представляет собой целенаправленное распространение ведущей политической идеи, доктрины, выражаясь в «дереве целей», отражающем процессы *индоктринации*. С другой стороны, осуществление установок-концептов предполагает выполнение хозяйственно-экономических установок и установок социально-педагогической направленности, что обусловит осуществление базовой идеи превращения школы в орудие коммунистического перерождения общества как свидетельство о процессах *интернализации*.

Данная концептуальная модель как теоретическое построение может служить инструментом исторической реконструкции, воссоздания процессов модернизации школьного образования в 1920-е гг. В ней заключен механизм соотношения как разрешения противоречия между заданным, идеальным образом советской школы

и реальностью школьного образования в исследуемый период. Сущностный смысл механизма соотношения между назначением и реальностью (принцип взаимосвязи, взаимообусловленности) состоит в согласовании цели (стратегического назначения), в которой

заключен образ требуемого будущего как замысел и мотив, финальный результат, на который преднамеренно направлен созидательный процесс, и средств, необходимых для ее достижения.

Л. В. Штылева



**СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ
И ОБЩЕНАУЧНЫЕ
ДЕТЕРМИНАНТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ
ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В
ГОСУДАРСТВЕННОМ СВЕТСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ
НА ЭТАПЕ ЕГО СТАНОВЛЕНИЯ
(XVIII ВЕК)**

УДК 159.922

ББК 74.03(2)5:60.542.2

Статья посвящена анализу факторов и тенденций формирования гендерного компонента отечественного образования на первом этапе его становления как государственной системы светского образования в России XVIII века.

Ключевые слова: гендерный компонент модели образования, социокультурные и интеллектуальные детерминанты, гендерные различия и гендерная асимметрия в образовании.

L. V. Shtyleva

**SOCIOHISTORICAL AND GENERAL SCIENTIFIC
DETERMINANTS OF FORMATION OF GENDER
DISTINCTIONS IN THE STATE SECULAR
EDUCATION OF RUSSIA AT A STAGE OF ITS
FORMATION (XVIII CEN.)**

Article is devoted to the analysis of factors and tendencies of formation of a gender component of domestic education at the first stage of its formation as state system of secular education in Russia XVIII of an eyelid.

Key words: gender component of model of education, sociocultural and intellectual determinants, gender distinctions and gender asymmetry in education.

Для современной школы актуальным остается вопрос смены педагогических парадигм отношения к «фактору пола» в образовании. В этой связи чрезвычайно важно понимать, какие механизмы лежат в основе смены парадигм пола в образовании, чем они детерминируются и направляются, что означает принцип культуросообразности в образовании с точки зрения гендерного анализа. Задача данной статьи — показать факторы и тенденции формирования гендерного компонента отечественного образования на первом этапе его становления как государственной системы светского образования в России XVIII века.

Духовный и социально-исторический фон жизни россиян в XVIII в. определялся, с одной стороны, патриархальными устоями традиционного общества, основанного на феодално-крепостническом укладе и Православии, с другой — экономическими и социокультурными реформами, развитием промышленности, торговли и мореплавания, образования, наук и искусств. Кроме того — интеллектуальным и культурным влиянием Запада, которое вызвало «...переориентацию философской мысли от богопознания к познанию природы и человека, утверждение теории естественного права, способствовавшей пробуждению интереса к философии семьи, трансформацию представлений о взаимоотношениях души и тела». [8. С. 12] Постепенная секуляризация духовной, интеллектуальной и общественной жизни в России XVIII—XIX вв. характеризуется исследователями

отечественной истории как ключевое условие, событие и стратегическое направление фундаментальных трансформаций интеллектуальной и духовной жизни российского общества в век русского Просвещения. (С. Г. Айвазова, О. В. Рябов, Т. А. Клименкова, Н. Л. Пушкарева и др.).

С точки зрения характеристик типологии культуры, российское общество начала XVIII века характеризуется как традиционное, основанное на доиндустриальном способе производства, разделении труда по признаку пола, возраста и социального статуса. Мироззрение россиян определялось религиозно-церковными установками Православия, гендерный аспект которого, по оценкам исследователей, идентичен отношению христианства к вопросу пола в целом, и в этом смысле восточная ветвь христианства мало чем отличалась от западной ветви:

— в понимании природы и предназначения социокультурных различий между женщинами и мужчинами андроцентричные установки западноевропейского христианства связаны с представлениями об иерархическом устройстве человеческой природы, в которой выделяются тело и дух, «греховный низ» и «возвышенный верх». «Женское» в религиозном сознании православных россиян также относилось к низкому «телесному», которое находилось в оппозиции с возвышенным «духовным» — мужским;

— асимметричный гендерный порядок общественных и семейных отношений представлялся нашим предкам столь естественным, что он

не обсуждался и не доказывался в православной литературе, поскольку «зачем говорить о том, что и так всем понятно»;

— гендерная иерархия отношений между полами, символически включенная в каноны и обрядовые традиции Православия, передавалась поколениям через духовную практику и религиозно-церковное образование.

Представления о *социокультурных различиях в положении женщины и мужчины в русской культуре* этого периода наиболее выразительно представлены в известном памятнике средневековой дидактической мысли — «Домострое», который почти до конца XIX века использовался в образовательных учреждениях в качестве *обязательного учебного пособия*.

Обращаясь к «Домострою» как книге, «...которая содержит в себе полезные сведения, поучение и наставление всякому христианину — и мужу, и жене, и детям, и слугам, и служанкам» [3], можно четко представить образ типичной православной женщины, которая, если и не достойна почитания, то, во всяком случае, и не навлекает на себя осуждение, и образ типичного православного мужчины — благочестивого кормильца семьи и хозяина жизни.

В ст. 29—34 описана нормативная модель древнерусской «доброй жены» как послушной во всем мужу, терпеливой, рукодельной, экономной, хозяйственной, обладающей глубокими познаниями и разносторонними навы-

ками, необходимыми в домашнем хозяйстве и обслуживании потребностей домохозяев, и др. В обязанности мужа входит ответственность за экономическое состояние и благополучие семьи (при том, что из текста «Домостроя» следует вывод об обоюдном участии мужчины и женщины в семейной экономике), поучение жен и детей, контроль за их деятельностью и ответственность за состояние их духовности. Иными словами, уважительно относясь к женщине и отводя ей роль матери, хозяйки и воспитательницы, «Домострой» превыше всего ставит авторитет хозяина и мужа, контекстно и прямо утверждая властную иерархию в семье, ответственность мужчины, как дееспособного гражданина, за податную состоятельность домовладения перед вышестоящим иерархом иерархов — «государем». Сравнение исторических повествований о женском и мужском образе жизни в России начала XVIII века, а также канон маскулинности и фемининности в культурах других доиндустриальных обществ (Р. Бреннон, М. Мид, Д. Д. Гилмор, Р. Коннелл, И. С. Кон, Т. А. Клименкова, Ксенофонт, Л. П. Репина, Ж-Ж. Руссо, Ф. Энгельс и др.) позволяет описать *нормативные модели традиционной женственности и мужественности* как два противопоставленных набора качеств, которым соответствует нормативное разделение между женщинами и мужчинами сфер жизни, труда, ролей в семье и обществе и др. (Таблица 1)

Таблица 1.

Канон маскулинности в традиционном обществе (Россия, XVIIIвек)	Канон фемининности в традиционном обществе
<ul style="list-style-type: none"> — избегать всего женского, — добиваться успеха и опережать других мужчин, — быть сильным и не проявлять слабость, — быть агрессивным и не бояться насилия, — эмоциональная скованность (алекситимия), — энергичность, — независимость, — инициативность и самоуправление, — крепость веры 	<ul style="list-style-type: none"> — податливость и уступчивость (покорность), — заботливость (добросердечие), — слабость (утонченность и изысканность в культуре высших слоев общества), — привычка к подчинению, — зависимость от мужчины (отца, мужа, братьев, сыновей и др.), — эмоциональность, чадолюбие, — домовитость и хозяйственность, — асексуальность и религиозность
Сферы труда мужчин	Сферы труда женщин
<ul style="list-style-type: none"> — производство средств производства, оружия и продуктов питания, — земледелие, охота, рыболовство, торговля, ремесло, военное дело, искусство, светское и духовное управление обществом и др. 	<ul style="list-style-type: none"> — домашнее хозяйство и обслуживание потребностей членов семьи (взрослых, детей, стариков и больных), — уход за домашними животными и производство продуктов питания, одежды и бытовой утвари в домашнем хозяйстве
Сферы и стиль жизни мужчины	Сферы и стиль жизни женщины
<ul style="list-style-type: none"> — сфера трудовой, политической, религиозной и общественной деятельности; стиль жизни регулируется правилами общинной и/или сословной этики 	<ul style="list-style-type: none"> — сфера семейной жизни и домашнего хозяйства; стиль жизни закрытый («теремное затворничество»)

Необходимо заметить, что в рамках патриархатной культуры (как и любой другой) одновременно сосуществуют отличающиеся между собой каноны маскулинности, например, представителей светской и военной знати, духовенства и крестьянства, так же, как и отличающиеся между собой каноны фемининности женщин из боярских, княжеских, купеческих и крестьянских семей. Но базовыми отличиями, с точки зрения культурологического анализа, являются социокультурные отличия между женщинами и мужчинами как большими соци-

ально-демографическими группами.

С начала XVIII века в верхушке российского общества начался процесс обсуждения и усвоения новых (европейских) нормативных моделей маскулинности и фемининности, которые разительно отличались от представлений о надлежащей (православной) маскулинности и фемининности предыдущих столетий. Эти изменения касались, в первую очередь, представителей привилегированных сословий, которых Петр Первый активно втягивал во взаимодействие с западной культурой. Тем

не менее, они имели большое значение для всего российского общества, задавали вектор развития и одновременно создавали модели для подражания. В результате, к достоинствам, которыми должен был обладать представитель мужского рода, в конце XVIII века причислялись уже изрядная образованность, умение вести дела и достойно держать себя в обществе, способность и готовность служить государству или по духовному ведомству, физическая сила и выносливость. Изменения нормативной женственности, которые произошли к концу XVIII века, по сравнению с изменениями представлений о «современной мужественности» могут показаться менее существенными, но это ложное впечатление, так как необходимо сравнивать нормативные представления о православной женственности до начала XVIII века с теми изменениями, которые произошли в ходе петровских и последующих реформ. Историк *Н. Л. Пушкарёва* отмечает существенное изменение в этот период *моделей поведения, внешнего вида, условий замужества* и канона воспитания женщины-россиянки.

Интеллектуальные предпосылки изменений гендерной идеологии российского общества и государства в XVIII веке формировались в богословии, общественном дискурсе и русской философии женственности, которая в этот период делала свои первые шаги. Наиболее содержательным исследованием, в котором с точки зрения современной науки проанализирована эволюция темы пола в русской философии XVIII в., является монография *О. В. Рябова* «Русская

философия женственности (XI–XX вв.)». В ней подчеркивается, что в России XVIII века *отношение к женщине во многом оставалось вполне традиционным, «средневековым»*. Наиболее явно вопрос пола в русской философии XVIII века обсуждался в контексте вполне светских трактатов «учений о семье» *В. П. Татищева* и *С. Я. Десницкого*. Учение сподвижника Петра I *В. П. Татищева* создавалось в первой трети века, а учение *С. Я. Десницкого* — в конце века. Различия в понимании сущности гендерных отношений между полами, отраженные в этих произведениях, не только характеризуют время больших социокультурных перемен, отражают сильное влияние западноевропейских теорий «естественных прав» и «общественного договора», но и указывают на *вектор изменений в представлениях* просвещенной части российского общества относительно природы гендерных различий, статуса женщины и мужчины в семье и обществе. В трактате *В. П. Татищева*, наряду с новыми идеями «общественного договора супругов» в семейных отношениях, еще много сходного с «Домостроем»: *апелляции к Священному Писанию и сочинениям Иоанна Златоуста; противопоставление образов «доброй» и «злой» жены, призывы ограничить власть жен*. Татищев, исходя из «естественной» природы половых различий, по-прежнему не ставит под сомнение сакральный характер власти мужа над женой.

В работе «Юридическое рассуждение о начале и происхождении супружества», написанной

Десницким в 1775 году, автор также исходит из теории общественного договора, но его философия семьи во многом уже отличается от татищевской. О. В. Рябов, анализируя трактат Десницкого, подчеркивает, что он: «...указывает не только на биологические, но и на социальные детерминанты неравенства полов (курсив — ЛШ). Скромные достижения женщин на поприще культуры автор объясняет неподобающими условиями для развития женских дарований и качеств» [8. С. 13]. Возвышение женского в общественно-политической жизни и культуре второй половины XVIII века Десницкий объясняет хозяйственной независимостью некоторых жен и просвещением нравов. Таким образом, в российском общественном дискурсе различий между женским и мужским в течение века наметилась тенденция перехода от богословских интерпретаций половых различий к социокультурному подходу в анализе гендерных отношений в семье и обществе, к постановке вопроса о положении женщин как отдельной социальной группы со своими специфическими интересами.

Экономические и военные реформы Петра Первого, в результате которых часть мужского населения дворянского, военного, ремесленного и купеческого сословий была стремительно втянута в новые производственные и экономические отношения, подталкивалась к образованию, творчеству и активности, укрепила и углубила традиционное гендерное проти-

вопоставление сфер жизни: мужчине — внешний мир и общение с властью, женщине — мир домашний [7; 8; 9]. Это дало основание современными просвещенным историкам (С. Г. Айвазова, Н. Л. Пушкарева, Л. П. Репина, Т. Б. Рябова, Т. Б. Котлова) и философам (О. А. Воронина, Т. А. Клименкова, О. В. Рябов и др.) прийти к заключению, что экономические реформы Петра Великого открыли и расширили мир преимущественно для мужской части привилегированных и некоторых других сословий России. Тем не менее, даже первые шаги в направлении модернизации патриархального уклада допетровской России, развитие русской общественной и философской мысли во взаимодействии с идеями западноевропейского Просвещения к концу века привели к постановке вопроса о необходимости пересмотра в свете новых исторических условий традиционных норм православной мужественности и женственности, изменения положения женщин в обществе как социальной группы со своими интересами и правами (С. Я. Десницкий), изменения представлений о взаимоотношениях души и тела (Г. С. Сковорда), которые лежали в основе христианского постулата о неполноценности женского.

Обобщая вышесказанное, можно охарактеризовать изменения, которые произошли в нормативных канонах маскулинности и фемининности представителей высших слоев российского общества к концу XVIII века. (Таблица 2)

Таблица 2

Дворянский канон маскулинности	Дворянский канон фемининности
<ul style="list-style-type: none"> — изрядная образованность, — умение вести дела, — умение вести себя в обществе, — способность и готовность служить государству или по духовному ведомству, — физическая сила и выносливость, — стойкость в вере 	<ul style="list-style-type: none"> — поверхностная образованность (элементарная грамотность, знание французского языка, элементарное музыкальное образование), — знание этикета и умение вести себя в светском обществе, — умение танцевать, — религиозная нравственность

Важно заметить, что эти изменения не затронули фундаментальных характеристик канонов маскулинности и фемининности патриархатной культуры, а лишь придали им внешний светский лоск. Соответственно, усилилось противопоставление сфер жизни и видов деятельности, которыми могли заниматься мужчины и женщины. Сферы самореализации мужчин расширились за счет появления новых отраслей экономики и культуры, увеличения возможностей социальной и территориальной мобильности. Стиль жизни мужчин стал еще более динамичным и разнообразным. Сферы жизни и социальные роли женщин не претерпели существенных изменений: по-прежнему женский мир — это домашний мир. Но образ жизни женщин дворянского и отчасти купеческого сословий изменился: теремному затворничеству предыдущего столетия пришел конец, жизненное пространство и возможности немного расширились. Тем не менее, порядок гендерных отношений между женщинами и мужчинами в российском обществе в целом остался неизменно патриархальным.

Радикальная европеизация России и масштабные реформы Петра Первого потребовали создания надлежащей

системы государственного образования, стимулировали развитие русской педагогической мысли.

Развитие образования в России XVIII века характеризуется в трудах дореволюционных и современных ученых как комплекс фундаментальных реформ и преобразований, в результате которых в стране начали формироваться государственные системы начального, среднего, профессионального и высшего образования. Выдающаяся характеристика государственного образования этого периода — *профессиональная направленность* — обусловлена задачей подготовки в экстремально короткие сроки национальных кадров для армии, флота и молодой отечественной промышленности. Даже простое перечисление названий начальных и средних образовательных учреждений убеждает нас, что учениками поименованных училищ и школ могли стать *исключительно лица мужского пола*.

Высшее профессиональное образование обеспечивала система учреждений, которая формировалась на протяжении всего столетия и миссия которой заключалась в подготовке квалифицированных кадров высшего уровня для государственной статской и военной

службы, отечественной науки. Она открыла возможность *дворянской молодежи упрочить, а разночинной молодежи мужского рода* изменить свой социальный статус, получить классный чин и/или офицерское звание.

Исследователи истории женского образования (В. И. Герье, Э. Д. Днепров, Л. Э. Заварзина, П. Ф. Каптерев, Е. О. Лихачева, В. А. Михневич, И. Т. Осинин, В. А. Павлович, В. В. Пономарева, Н. Л. Пушкарева, В. А. Стоюнин, А. Н. Страннолюбский, Л. Б. Хорошилова, Р. Ф. Усачева и др.) указывают на то, что традиционные различия между образованием девочек и мальчиков, сложившиеся ранее, в петровскую эпоху, только усилились. Вместе с тем, реформаторская деятельность Петра Первого сильно сказалась на всем укладе российской жизни и, в особенности, на укладе традиционной патриархальной семьи: «Отмена затворничества уничтожила многие патриархатные обычаи, поощрение браков с иностранцами, а главное, любовь Петра к образованным людям отразилась и на образовании женщин. При Петре I появились школы, в которых могли обучаться и девочки, например, в Москве при лютеранской церкви в немецкой слободе и в Санкт-Петербурге при церкви Св. Петра. При Петре I принят указ, касающийся женского обучения при монастырях (24 января 1724 г), который предписывал монахиням «воспитывать сирот обоего пола и обучать их грамоте, а девочек, сверх того, обучать рукоделию» [4. С. 5–6]. Но в целом образование девочек в этот период серьезно не обсуждалось.

Можно предположить, что общеобразовательная подготовка юношей к овладению специальными и профессиональными знаниями была столь высока, что только из-за необходимости «быстрой подготовки специалистов» они оказались для государства предпочтительнее в роли учеников и студентов нежели девочки и девушки.² Напротив, по свидетельствам современников петровских реформ, развитие специальных (профессиональных) учебных заведений в России сдерживалось недостатком грамотной молодежи (т. е. юношей) [1. С. 28]. Поэтому повсеместно в учебных заведениях профессионального образования начала XVIII века приходилось заниматься повышением общеобразовательного уровня обучающихся. Указом от 28.02.1714 г. Петр I потребовал создавать *арифметические школы* для обучения мальчиков основам математики и письму. Эти школы были всесловными и размещались при архиерейских домах, верфях, горных заводах и полках русской армии. Но и в них не планировалось допустить девочек, что еще раз подтверждает: создатели института государственного образования в России начала XVIII века не были индифферентными к фактору пола. Формально их приоритеты объяснялись необходимостью срочной подготовки квалифицированной рабочей силы для новых отраслей промышленности (судоостроительной, горнодобывающей, перерабатывающей и др.), а также специфическим состоянием средств производства и технологий того времени, которые нередко требовали большой физической силы. Но это не объясня-

ет невозможность обучения девочек и девушек профессиям, не требующим выдающейся физической подготовки. Очевидно, что проблема гендерной асимметрии отечественного образования в значительной мере связана с устойчивыми представлениями российского общества и его правителей о том, *КОМУ* пристало заниматься профессиональной деятельностью за стенами дома. Этот вывод можно сделать на том основании, что и в те времена велика была потребность в грамотных писарях, счетоводах, медсестрах, учителях и т. п., коими в последующие эпохи с успехом стали служить лица «слабого пола».

Патриархатные гендерные стереотипы общественного и индивидуального сознания отражались в документах, непосредственно регулирующих условия доступа мальчиков и девочек к образованию. Например, в последней трети XVIII века в результате Екатерининской реформы образования 1782—1786 гг. состоялось открытие малых и главных народных училищ для мещан по типу австрийских и немецких школ (Ф. И. Янкович де Мерицево, Г. Н. Теплов), в которых могли учиться дети обоего пола из слоев духовенства, купечества, ремесленников и т. п. Но если направлять на обучение в нижние училища детей мужского пола от 8 до 12 лет было положено *обязанностью* поселян, то направление на учебу девочек того же возраста — только «если пожелают их родители» [1. С. 226]. Кроме того, если учащихся мужского пола в нижних городских училищах в соответствии с программой обучали чтению и письму, то девочек — только чтению. Для обучения девочек письму

было необходимо особое волеизъявление родителей [1. С. 230]. Кроме того, девочек среди обучающихся было совсем немного еще и потому, что, по свидетельству современников, «считалось за непристойное брать уроки девицам в публичной школе» (Г. Р. Державин). Недостаток внимания государства к образованию женского населения лишь частично компенсировался частной инициативой: «К середине XVIII в. в каждом столичном доме, отличавшемся достатком, можно было встретить гувернера-иностранца: их стали специально нанимать в качестве домашних учителей для дочек, получавших знание хороших манер (как тогда говорили, «обхождения») и свободное владение иностранными языками» [9].

Таким образом, в результате развития сети государственных образовательных учреждений в XVIII веке как сети учреждений преимущественно профессионального образования, даже в тех случаях, когда мальчики и девочки формально уравнивались в доступе к общему образованию (Указ 1821 г., реформы 1782—1786 гг.), им предлагались неравные условия обучения. В итоге, к концу века в 315-ти малых и главных училищах общего образования обучалось 18 128 учащихся мужского пола и только 1787 учащихся женского пола (около 7 %) [1. С. 7].

Различия между образованием для мальчиков и образованием для девочек в содержательном плане можно понять, сравнивая между собой «Пропозиции» Ф. С. Салтыкова (1711), «Устав воспитания двухсот благородных девиц» И. И. Бецкого (1764), а также «Устав Шляхетского

сухопутного кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества» (1731).

Таблица № 3.

Критерий	Образование для мальчиков	Образование для девочек
Срок обучения	От 6 до 23 лет (проект Салтыкова). От 6 до 21 года — Шляхетский корпус	От 6 до 15 лет (проект Салтыкова). От 6 до 18 лет (проект Бецкого)
Количество мест	2000 /18 тыс. (проект Салтыкова). 600 чел. — Шляхетский корпус	500/ 9 тыс. (проект Салтыкова). 50 чел. — (проект Бецкого)
Содержание обучения	<p>Проект Ф. С. Салтыкова :</p> <ul style="list-style-type: none"> — 5 языков, — 6 свободных наук (грамматика, риторика, поэтика, философия, богословие и т.д.), — 8 математических наук (арифметика, геометрия, тригонометрия, навигация, фортификация и т. д.), — 9 инженерных наук (гидростатика, перспектива, архитектура, оптика и т. д.), — география, — вспомогательные: езда на лошади, танцы, фехтование [1. С. 57-58] <p>Программа обучения Шляхетского кадетского корпуса:</p> <ul style="list-style-type: none"> — логика, — математика, — красноречие, — физика общая и особенная, — история священная и светская, — география и хронология, — языки употребительные и научные, — механика, — право (естественное, всенародное, государственное), — экономика, — астрономия, — естествознание, — сведения о морском искусстве, — фортификация и артиллерия, — химия — искусства (рисование, живопись, гравирование, изваяние, скульптура, архитектура, музыка, танцевание, фехтование) [1. С. 179-180] 	<p>Проект Ф. С. Салтыкова:</p> <ul style="list-style-type: none"> — для домоводства — читать, писать, считать, — для изящества в языках — изучение французского и немецкого, — для забавы — рисование миниатюр, — для забавы своей и компании — музыка инструментальная и вокальная, танцы [1. С. 59] <p>Проект И. И. Бецкого:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Закон и Катехизис, — российский и иностранные языки, — рисование, — танцевание, — музыка и пение, — шитье и вязание, — география, — история, — экономика и домоведение, — частично архитектура и геральдика [1. С. 162-163]
Особые условия	— полный пансион, — библиотека книг «из разных языков и из разных наук как в Англии — в Оксфорде и Кембридже» (Салтыков)	— полный пансион

Из вышеизложенного следует, что содержание образования для мальчиков несоизмеримо основательнее, богаче и разнообразнее образования для девочек, охватывает разнообразные общеобразовательные и специальные предметы, отражает современное состояние наук и искусств, ориентировано на формирование всесторонне развитой личности с широким культурным кругозором и основательной профессиональной подготовкой к государственной или духовной службе. Кроме того, продолжительность образования мальчиков (за казенный счет) примерно на 50 % больше, чем продолжительность образования для девочек, а количество мальчиков, которых государство обеспечивает качественным средним и профессиональным образованием (одновременно), в разы больше, чем количество девочек, имеющих доступ к общему среднему образованию.

Гендерное мировоззрение просвещенной верхушки российского общества XVIII века отразилось в педагогическом обосновании идеологии женского образования, в определении «идеалосообразности» мужского и женского образования в целом (цели, задачи, содержание). Вместе с тем, по оценке известного педагога и просветителя XIX века А. Н. Страннолюбского, такой «...ничтожный в количественном отношении результат свидетельствовал о том, что правительство совершенно не понимало, какое значение имеет просвещение и воспитание женщины, этой главной и могущественной силы

для улучшения нравов семейных и общественных» [б. С. 106]. Резонно поставить вопрос: «Если русское общество было готово к идее женского образования, почему вопрос не решился путем допуска девочек в систему образовательных учреждений, уже созданную ранее?».

Причина, на наш взгляд, состоит в том, что детерминанты развития мужского и женского образования в России XVIII века были разными. В отличие от мужского, образование женской части населения напрямую не подталкивалось потребностями институционального и экономического развития российского государства, поскольку женской сферой самореализации по-прежнему оставался дом и частная жизнь. Из этого следует, что *предпосылкой развития женского образования в России, в большей степени, явились не социально-экономические и политические потребности, а либеральные идеи западноевропейского Просвещения, которые нашли поддержку среди ученых, государственных и общественных деятелей, просвещенных монархов.* Многие из них высказывались в пользу не только бессловного, но также и женского образования (А. Ф. Бестужев, Екатерина II, Елизавета Петровна, М. В. Ломоносов, Ф. Прокопович, С. Г. Сковорода, Ф. Салтыков, В. Н. Татищев, и др.).

В свете вышеизложенного обсуждение «женского образования» как чего-то «иного» по сравнению с имеющейся уже системой образования для юношей, требующего

отдельного внимания и проекта — это свидетельство не только исторической нехватки данного компонента в системе государственного образования России XVIII века в целом, но, прежде всего, аргумент в пользу признания специфической роли «фактора пола» в оформлении и развитии государственной системы образования.

Педагогические воззрения XVIII века на гендерные различия между мальчиками и девочками в образовании.

В русской педагогике XVIII века не удалось обнаружить научных трактатов, непосредственно посвященных проблематике гендерных различий в образовании наподобие западноевропейских трудов «О воспитании девиц» (Ф. Фенелон), «Эмиль, или О воспитании» (Ж.-Ж. Руссо) или «Отеческие советы моей дочери» (И. Г. Кампе). Тем не менее, взгляды на социополовые различия в образовании отразились в педагогической мысли XVIII века как прямо, так и опосредованно. Большинство трудов отечественных педагогов обращено непосредственно к юношам или подразумевает учащихся мужского рода, что соответствовало фактическому составу обучающихся в образовательных учреждениях той поры. Главной задачей воспитания и обучения юношей, как следует из многочисленных «отеческих завещаний», «писем» и «наставлений» сыновьям, «регламентов» кадетских корпусов и училищ, трактатов о «пользе наук в воспитании юношества» и др. определялась подготовка к тому, чтобы «употреблять

их в службы воинские и градские» (Ф. Салтыков), воспитать нравственного и деловитого гражданина своего государства (И. Т. Посошков), воспитать юношество во благонравии и патриотической готовности послужить царю и Отечеству [1. С. 213], воспитать «сына Отечества (патриота)» (А. Н. Радищев) и т. д. В результате, нормативная модель «гражданина Отечества», выработанная российскими педагогами и общественными деятелями (Н. Н. Новиков, А. Н. Радищев, С. Г. Сковорода, М. В. Ломоносов и др.), к концу XVIII века в большей степени соответствовала мужской нормативной модели поведения и образу жизни, нежели представлениям о «должном женском поведении». В итоге, понятие «воспитание гражданина» в русской общественной мысли и педагогике слилось с понятием «мужское воспитание» и соответствующим педагогическим сопровождением методов, средств и условий.

Идея гендерных различий в образовании в отечественной педагогике XVIII века наиболее заметна в проекте женского воспитания И. И. Бецкого. Педагогические цели и содержание женского образования, представленные в его проекте, обусловлены представлениями о «божественном замысле» межполовых различий и «естественном предназначении женщины», эссенциалистскими концепциями полоролевого воспитания Ф. Фенелона и Ж.-Ж. Руссо [2]. Несмотря на то что в противовес точке зрения Руссо Бецкой придавал большое значение активной социо-

культурной роли женщины в преобразовании семейной и общественной жизни, нормативным каноном воспитания девочек и девушек в России XVIII века стал «эстетический идеал с небольшой примесью элементов гражданских и общечеловеческих» [5. С. 242]. В основе «эстетического идеала» образования лежал взгляд Ж.-Ж. Руссо на женщину как существо, не имеющее самостоятельного положения, которой природой предназначено быть утехой мужчины, приносить пользу семье, и сколь возможно — всему обществу. Это лишь подтверждает, что модель женского образования конца XVIII века, разработанная отечественной педагогикой и реализованная на практике, отвечала гендерной идеологии правящих слоев российского общества и государства, дворянским канонам маскулинности и фемининности того времени.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что социокультурные трансформации российского общества, обусловленные подготовкой к переходу России от традиционного общества к технократическому, отразились на становлении и развитии государственной системы образования. *Гендерная асимметрия культурно-образных образовательных моделей мужского и женского образования как взаимосвязанных компонентов единой государственной системы народного просвещения соответствовала актуальному состоянию российской культуры XVIII века, для которой характерна постепенная модернизация гендерной идеологии традиционного общества,*

освоение внешних норм европейского образа жизни, сосуществование как архаичных, так и модернизированных канонов православной маскулинности и фемининности.

С одной стороны, в XVIII веке в России были предприняты беспрецедентные меры по созданию систем общего и профессионального образования для различных слоев населения, с другой — именно в этот период заложен фундамент *гендерного неравенства полов в доступе к образованию и его результатам, в содержании образования для мальчиков и девочек, в государственной поддержке женских и мужских образовательных учреждений.*

Средняя и высшая школа в России стали не только светскими, строго сословными, призванными обеспечить государство национальными кадрами военных, чиновников, учителей, инженеров, квалифицированных мастеров и рабочих, но и *строго дифференцированными по признаку пола, ориентированными исключительно на мальчиков и молодых мужчин.*

В основу *гендерной политики* российского государства в области образования была положена религиозно-церковная идеология «естественного предназначения и неравенства полов».

Таким образом, XVIII век — время институционализации «вопроса пола в образовании» как объективного фактора конструирования и развития государственной системы образования в России. Организации образования, дифференцированного по полу, придано государственное звучание, создана

нормативно-правовая база, разработаны многие организационно-методические, педагогические аспекты женского и мужского образования; раздельное и неравноценное образование мальчиков и девочек объективировано и принято российским обществом как культуросообразная данность.

Педагогические взгляды на гендерные различия между мальчиками и девочками в образовании развивались в русле подходов, сложившихся в западноевропейской философии и педагогике (андроцентризм, гендерная поляризация и биологический эссен-

циализм) на основе эссенциалистских теорий Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелона и др. Благодаря этому, гендерная асимметрия традиционной маскулинности и фемининности оказалась «вшитой» в организацию и контекст отечественного образования, разделила его символическое пространство на две неравные и неравноценные по размерам и содержанию части, обусловила неравноценные возможности доступа к образованию девочек и мальчиков как в текущем веке, так и в грядущем — девятнадцатом.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1990. — 608 с.
2. Верена, Эрих-Хэфели. К вопросу о становлении концепции женственности в буржуазном обществе 18 века // Пол. Гендер. Культура: Немецкие и русские исследования в Эт., т. 1 / Пер. с нем. — М. : РГГУ, 1999. — С. 55—108.
3. Домострой [Текст] / Сост., вступ. ст., пер. и коммент. В. В. Колесова; подготовка текстов В. В. Рождественской и М. В. Пименовой. — М. : 1990. — 120 с.
4. Заварзина, Л. Э. Из истории женского образования в России XIX века // Каптерев П. Ф. Душевные свойства женщин: лекции и статьи. — Воронеж: Изд-во им. Е. А. Болховитинова, 2007. — С. 4—78.
5. Каптерев, П. Ф. Душевные свойства женщин: лекции и статьи. — Воронеж: изд-во им. Е. А. Болховитинова, 2007. — 394 с.
6. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: в 2-х т. / Научная редакция, вступительная статья, предметный указатель М. В. Захарченко. — СПб. : Алетей, 2000. — 429 с.
7. Пушкарева, Н. Л. Знаменитые россиянки // URL: <http://www.pushkareva.narod.ru/zr/html>. (дата обращения 06.08.2007.).
8. Рябов, О. В. Русская философия женственности (XI—XX веков): Монография. — Иваново: ИЦ Юнона, 1999. — 339 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

М. А. Полякова

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ И РЕФОРМАЦИОННЫЕ ЧЕРТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА ЧЕЛИО СЕКОНДО КУРИОНЕ



УДК 37.017
ББК 74.03(3)

Статья посвящена анализу педагогических взглядов итальянского мыслителя Челио Секондо Курионе, сочетавших в себе черты общеевропейского гуманизма и радикальной Реформации. Философско-педагогическая система Курионе рассматривается на фоне крупнейших изменений, происходящих в западном мировоззрении XVI века.

Ключевые слова: Ренессанс, Реформация, гуманизм, христианская антропология, эразмианская традиция, призвание, ораторский энциклопедизм, учитель-грамматик.

M. A. Polyakova

HUMANISTIC AND REFORMATION FEATURES PEDAGOGICAL IDEAL CELIO SECONDO KOURION

The article is devoted to analysis of pedagogical views Italian thinker, Celio Secondo Kourion, combining the features of European humanism and radical reformation. Philosophical and pedagogical system Kourion is considered against the background of major changes in the Western worldview of the XVI century.

Key words: the Renaissance, the Reformation, humanism, Christian anthropology, Erasm's tradition, vocation, oratorical encyclopedic learner, teacher grammars.

Эпоха Ренессанса, начавшись в сугубо интеллектуальной филологической среде, постепенно охватила многие сферы общества стремлением к трансформации знания и мировоззрения. Гуманизм имел глубокие корни в Италии — прямой наследнице античности — и именно там начал свою разностороннюю ревизию, прежде всего, латыни, а затем — всей сложившейся системы знаний и средневековой методологии, идущих, как это ни парадоксально, все также от античности, в частности, от Аристотеля. В этой связи показательна оценка, которую дал эпохе Ренессанса Э. Гарэн: «...античность не была возрождена, а, наоборот, умерщвлена гуманистической филологией, в противовес средневековью, которое ее поддерживало и довело до “зрелости”. Именно в этом действительно состоял перелом» [9. Р. 100]. По мнению ученого, Ренессанс представлял собой агонию западного человечества при переходе к совершенно новой «картине мира» (*immagine del mondo*) и видению места человека в нем [9. Р. 85—86].

Пересмотр накопившегося философского опыта шел по многим линиям: от лингвистической риторики и натурфилософии до проектов религиозного и социального переустройства мира, выразившихся в концепции Мартина Лютера о «*Всеобщем священстве*» и фантастических моделях идеального государства Томаса Мора («*Утопия*») и Томмазо Кампанеллы («*Город Солнца*»). Обращение к социальным проблемам относится, правда, уже скорее ко времени позднего Возрождения. В XV веке Ренессанс

выходит за границы итальянских коммун и успешно распространяется на всей территории Священной Римской империи, прежде всего — в Германии, приобретая там специфические оттенки, выразившиеся в интересе к религиозно-этической и церковно-политической проблематике [1. С. 114]. Примерами жесткой критики существующих порядков явились острые злободневные произведения Себастьяна Бранта («*Корабль дураков*»), Ульриха фон Гуттена (один из авторов «*Писем темных людей*»), Эразма Роттердамского («*Похвала глупости*»), «*Оружие христианского воина*», «*Разговоры запросто*» и др.).

Однако коренной перелом западного мировоззрения в сфере христианской антропологии и европейского индивидуализма произошел собственно в теологической среде, где, видимо, наиболее остро ощущались противоречия между зарождавшейся самоидентификацией человеческой личности (пусть даже в рамках религиозного самосознания) и несовершенством существующей в действительности церковно-эзегетической и социально-экономической практик. Речь идет о Реформации, начавшейся в 1517 году с выступления Мартина Лютера против индульгенций и в кратчайшие сроки распространившейся по всей Европе.

Возможно, закат итальянского первенства в области культуры и гуманизма обусловлен экономическими и политическими причинами — смещением торговых путей из Средиземноморья в Атлантику и по-

явлением великих монархий Франции и Англии [5. Р. 117]; однако, скорее всего, германские земли встали в центр идеологической и секуляризационной борьбы из-за целого ряда существенных факторов «внутреннего» характера, среди которых немаловажное место занимали и «растущая враждебность финансовой буржуазии», и «зарождающееся национальное чувство». Кроме того, существенную роль в процессе подготовки реформы сыграли «светские» интеллектуалы, выражавшие явное недовольство существующими экономическими порядками [5. Р. 118]. Сам Лютер ощутил на себе серьезное влияние гуманизма в лице, например, Иоганна Рейхлина, Эразма Роттердамского и Ульриха фон Гуттена, с которым он, как и его преданный соратник Филипп Меланхтон, даже находился в дружеских отношениях¹.

Процессы, происходившие в западном интеллектуальном обществе времен Ренессанса и Реформации, были настолько взаимосвязаны и взаимообусловлены с исторической обстановкой и склонностью гуманистических и теологических эрудитов «улучшить мир», что, несмотря на стремления европейских наций к самоидентификации и самоопределению, в это время сохранилось присущее еще средневековой единство общего христианского духа и просветительства.

Поэтому гуманизм и религиозная ревизия XVI века прошли под знаком распространения воспитания и образования в качестве единственных гарантов успешного формирования личности как с точки зрения «универсализма знаний», так и с позиций «истинного христианина». Это был комплексный перелом, происходивший во всех направлениях социальной жизни, своего рода — педагогическая революция, которая, в отличие от предыдущего периода, стала сознательной и приобрела глобальный европейский характер [5. Р. 95—96].

В этой связи интересным примером синтеза итальянского гуманизма и реформаторских идей радикального толка является религиозно-философская и педагогическая система Челлио Секондо Курионе (1503—1569), итальянского гуманиста и протестанта, в силу религиозно-политических жизненных обстоятельств вынужденного развивать и оформлять свой теологический и педагогический гений в эмиграции — в швейцарском Базеле.

Несмотря на достаточную изученность жизненного пути и религиозных идей Курионе в западной литературе (Ф. Трехзель, К. Бенрат, Ж. Бонне, Ч. Канту, Ш. Шмидт, Д. Томмази, А. Летти и др.) [3. С. 115], его обстоятельные биографии, начиная с труда современника гуманиста И. Н. Ступаноса² и кончая

¹ Подробнее см.: Полякова, М. А. Гуманистические аспекты педагогических идей Мартина Лютера / М. А. Полякова // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: историко-педагогический компонент в педагогических исследованиях и педагогическом образовании: Материалы Второй национальной научной конференции 5–6 декабря 2006 года. – М.: АСОУ, Золотая буква, 2006. – С. 136–141.

² Stupanus, I. N. De Cueli Secundi Curionis vita arque obitu oratio [Текст] / I.N. Stupanus. – Basileae, 1570. – 27 p.

относительно современными работами Д. Кантимори³ и А. Бьонди⁴, а также диссертационным исследованием М. Куттера⁵, его собственно педагогические идеи, на наш взгляд, освещены все же не полностью. Несомненно, их так или иначе касались практически все указанные авторы; определенное внимание уделил им в своих статьях такой современный итальянский исследователь, как Лука д'Ашча⁶; однако детального анализа педагогики Курионе пока не существует.

Что касается отечественной историографии, то можно утверждать, что имя Курионе упоминается только в статьях специалиста в области итальянского Возрождения Л. С. Чиколини⁷. Вместе с тем, педагогическая программа итальянского гуманиста и реформатора делает возможным рассмотрение воспитательных тенденций эпохи Ренессанса и Реформации в более широком спектре антропологических и нравственных проблем, нежели это представлено в традиционных исторических и педагогических трудах.

«Непопулярность» Курионе в отечественных педагогических исследова-

ниях может объясняться, в частности, отсутствием переводов его произведений на русский язык. Он писал в основном на латинском языке, считая его «языком науки» своей эпохи, а также языком, дававшим возможность многочисленным реформаторам-эмигрантам, нашедшим приют в нейтральной Швейцарии, общаться между собой. Ряд произведений реформатора написан на итальянском языке. В архивах Базельской библиотеки хранятся как работы самого Курионе, так и произведения, подготовленные им к изданию, снабженные его комментариями и предисловиями⁸. Благодаря современной технике, большинство этих работ оцифрованы и находятся в свободном онлайн-доступе. Трактаты и опусы итальянского гуманиста имеются также в Мюнхенской цифровой библиотеке⁹. Большинство сохранившихся текстов относится именно к XVI веку, что свидетельствует о необычайной популярности автора в период его непосредственной деятельности.

Челио Секондо Курионе, действительно, прожил бурную плодотворную жизнь, полную опасностей,

³ Cantimori, D. Eretici italiani del Cinquecento: Ricerche storiche [Текст] / D. Cantimori. – Firenze, 1939. – 337 p.

⁴ Kutter, M. Celio Secondo Curione. Sein Leben und sein Werk (1503-1569) [Текст] / M. Kutter. – Basel-Stuttgart, 1955. – 304 S.

⁵ Biondi, A. Curione, Celio Secondo [Электронный ресурс] / A. Biondi // Dizionario Biografico degli Italiani – Volume 31 (1985) // www.Treccani.it

⁶ D'Ascia, L. Frontiere: Erasmo da Rotterdam, Celio Secondo Curione, Giordano Bruno [Текст] / L. D'Ascia – Bologna: Edizioni Pendragon, 2003. – 176 p.

⁷ Чиколини, Л. С. Гуманистические и реформационные идеи Челио Секондо Курионе / Л. С. Чиколини // Культура эпохи Возрождения – Л.: «Наука» – 1986, С. 112–127.; Чиколини, Л. С. Библиотека ученого-грамматика по Курионе / Л.С. Чиколини // Средние века. Вып. 52 – М.: Наука, 1989. – С. 219–232.

⁸ Universitätsbibliothek Basel // www.e-rara.ch

⁹ Münchener Digitalisierungs Zentrum Digitale Bibliothek // www.digitale-sammlungen.de

связанных с политическими и религиозными преследованиями, филологических и теологических поисков и сомнений, семейных радостей и печалей (все, кроме одного, дети гуманиста умерли раньше его и своей матери, добившись, правда, значительных успехов при жизни). Только последние двадцать три года своей жизни (1546—1569) он провел относительно спокойно в Базеле, работая преподавателем в местном университете и осуществляя широкую издательскую и переводческую деятельность [4]. Его перу принадлежит ряд работ религиозного толка, воспитательного характера, трактаты по проблемам этики, морали, латинской риторики и грамматики [3. С. 114], а также произведения эпистолярного жанра, в том числе письмо, написанное им Фульвио Пеллегрини Морато Мантуанскому «О целомудренном и христианском воспитании детей»¹⁰. Писал он и агрессивные сатирические произведения (пасквили), по силе гротеска и сарказма сопоставимые с эпиграммами Эразма и Ульриха фон Гуттена [4].

Курионе происходил из знатной семьи, его отец принадлежал к пьемонтской знати, мать была придворной дамой Бьянки Савойской (Бьянки Марии Сфорца). Будучи двадцать третьим и последним ребенком в семье, он, тем не менее, получил хорошее образование, освоив курсы *humanae litterae* и права в Туринском университете, и уже там через посредство местных августинцев познакомился с

реформаторскими идеями Цвингли, Лютера и Меланхтона, попал под их влияние и в какой-то мере их воспринял.

Дальнейшая судьба Курионе — череда нескончаемых преследований и гонений со стороны епископа Ивреи (Туринская провинция) Бонифация Феррери. Сначала он укрылся в Казале-Монферрато (Пьемонт) у маркиза Джан Джорджи Палеолога, а после смерти последнего в 1533 г. продолжил свои скитания, проживая сначала в Павии, затем в Венеции, Ферраре и Лукке. Во всех местах своего пребывания Курионе занимался преподаванием: в университете (например, Павия, 1536—1539); вел частные уроки, занимаясь обучением детей знатных особ, что дало ему большой опыт в воспитании, а также позволило ему войти в круг влиятельных знатных особ — итальянцев и немцев. Именно во время его пребывания в Лукке (1542) там активизировалось реформаторское движение. Несмотря на то что прямых указаний на причастность к нему Курионе нет, далеко не все его биографы поддерживают идею «невинности» гуманиста [4]. Во всяком случае, именно к этому времени относится жалоба кардинала Бартоломео Гвидичони властям Лукки на «Челио из Турина», который «...прикрываясь ремеслом школьного учителя, открыто пропагандирует лютеранские идеи» [4].

В действительности, Курионе тогда был уже на пути в Швейцарию.

¹⁰ *Una lettera di M. Celio Secondo C. Della Honesta e Christiana creanza de figlioli, a M. Fulvio Pellegrino Morato, Mantoano* (название дано в оригинальной графике автора).

Будучи вынужденным немного задержаться в Италии, чтобы взять с собой жену и детей, он чуть было не попал в руки Инквизиции. Описание этого события, представленное в «Истории пап» Леопольда фон Ранке (1959), дает яркое представление о личности гуманиста: «Курионе был высоким и сильным. С помощью кинжала, который он всегда носил с собой, он освободился от головорезов, вскочил на лошадь и исчез (бежал). Он поехал в Швейцарию» [цит. по: 4]. Больше в Италию гуманист не возвращался, он работал в Лозанне (1542–1546) и в Базеле (с 1546 г. до самой смерти). В Лозанне распорядок дня его был следующим: с утра (с 9 часов) до обеда (12 часов) он преподавал дома детям, которые проживали у него на пансионе, а после обеда читал публичные лекции [3. С. 222]. Систему обучения на дому он называл *diodena* (видимо, учеников было двенадцать) и описал ее в своем педагогическом произведении «Школа или три книги о совершенном грамматике»¹¹ [4].

Там же он изучал, в частности, теологию и Священное Писание в связи с тем, что должен был преподавать его. К этому же времени относится и возникновение разногласий Курионе с Жаном Кальвином и женевскими реформаторами по доктринальным вопросам трактовки идеи предопределения и человеческого греха. Не вдаваясь в подробности его религиозной концепции, отметим, что в отличие от многих своих современников-рефор-

маторов, он особое значение придавал идее свободы человека и его праву на поиск истины [3. С. 117]. В этом смысле он, несомненно, принадлежит эразмианской традиции миротворческого характера Церкви [8. Р. 145], хотя, по сути, его доктрина достаточно сложна и противоречива, чтобы ее можно было охарактеризовать как чисто «гуманистическую» в духе Эразма или же как «реформаторскую» в духе Лютера, Цвингли или Кальвина.

Наиболее эксплицитно «дуализм» Курионе прослеживается именно в его педагогических взглядах. С одной стороны, при трактовке теологической дискуссии он явно следует в своей риторической терминологии эразмианской методологически-гуманистической традиции, чем, по существу, провозглашает свойственный европейскому гуманизму «ораторский энциклопедизм», в том числе, и в программе обучения [8. Р. 146]. Также традиционно к риторике он присоединяет грамматику, которая, однако, при отстаивании права интерпретации любого текста, жестко подчиняет гуманистический энциклопедизм критериям религиозной и социальной полезности. Здесь уже отчетливо прослеживается мотив «призвания» (немецкого *Beruf*), в том числе — призвания учить и воспитывать [8. Р. 147], полностью принадлежащий реформатско-протестантскому мировоззренческому полю. Видимо, именно поэтому, с точки зрения Курионе, школьный учитель трактует Библию как предмет обучения и как

¹¹ *Caelij Secundi Cvrionis schola, siue de perfecto Grammatico, libri tres* (название дано в оригинальной графике автора).

можно яснее, а не как «чудо, скрытое от язычников» [8. Р. 147]. В его понимании, гуманист — это, прежде всего, религиозный воспитатель.

Анализ конкретных произведений Курионе позволяет более отчетливо показать противоречивость его системы воспитания с точки зрения гуманистических и реформаторских тенденций.

К собственно педагогическим сочинениям Курионе можно отнести катехизис «*Наставление в христианской вере*»¹² (1549), где отражены его взгляды на веру и просвещение в вере детей, и трактат «*Школа или три книги о совершенном Грамматике*» (1555), представляющий собой попытку дать теоретическое обоснование гуманистической системы образования и воспитания [3. С. 123]. Однако в итальянской традиции «*Наставление*» не относят в полном объеме к источникам педагогических взглядов Курионе, а скорее, рассматривают в ряду его религиозно-доктринальных работ [4]. Так, Д'Аша считает основным педагогическим произведением гуманиста письмо Пеллегрини Морато [8. Р. 149].

«*Наставление*» представляет собой достаточно сложный по структуре труд, что подтверждается самим автором: «...[наставление] более полное и ясное, чем латинское, с некоторыми другими благочестивыми вещами...» [7. Titolo]. Кроме собственно наставления (катехизиса), в книге содержится письмо-обращение к дочерям;

некоторые молитвы, которые следует произносить по разным случаям; еще одно письмо, где разъясняется, почему праведники в этой жизни страдают, а негодяи живут сладко и несколько религиозных стихов, сочиненных самим Курионе [7. Contegno].

Также в книгу включено уже упомянутое письмо Пеллегрини Морато, которое, однако, было написано раньше (в 1542); более того, к моменту опубликования произведения (1549) адресат был уже мертв, о чем упоминает сам автор [7. г 3]. По всей видимости, письмо это попало в издание именно по той причине, что оно содержит наиболее подробные рекомендации по воспитанию детей (о чем говорит, собственно, его название). Тем самым, Курионе, активно занимавшийся также издательской деятельностью, хотел, на наш взгляд, создать произведение, по своей сути универсальное — кроме собственно разъяснения основ христианской веры (в «*Наставлении*»), здесь содержатся и духовные упражнения (в форме молитв и стихов), и разъяснение принципов воспитания, сделанное им, с одной стороны, в дружеской, с другой — в назидательной форме (письмо Пеллегрини Морато). Т. е., это своего рода методическое пособие по воспитанию и религиозному образованию детей, а также слуг, о чем автор упоминает в тексте «*Наставления*». По этой причине написано все произведение на итальянском языке, а не на латыни [7. г 4].

¹² *Vna familiare et paterna institvione della Christiana religione* (название дано в оригинальной графике автора).

Необходимость использования итальянского языка Курионе разъясняет также и в своем письме дочерям. Он пишет им, что был вынужден покинуть Италию вместе с их матерью и тремя их маленькими братьями и что в изгнании обычно они использовали для общения латинский язык [7. а 2], на котором он и составил для сыновей более краткий вариант «Наставления» [7. а 3]. Дочери же «оставались в Италии на попечении добрых друзей и, следовательно, говорили и читали по-итальянски. Курионе считает себя, а в своем лице любого отца, должником перед детьми как по велению Бога, так и по естественному закону. Долг этот состоит в обязанности отца обучать и воспитывать детей и именно это целеполагание является основной посылкой для написания «Наставления» [7. а 2]. Однако в сочинении явно прослеживается и выраженный социально-значимый аспект, который допустимо рассматривать как возможность изложения гуманистом своей программы религиозного воспитания, обращенной, в том числе к его соотечественникам — итальянцам [3. С. 121].

«Наставление» написано в форме диалога между отцом и дочерью (в латинском варианте с сыном); отец задает вопросы о религии и вере, дочь отвечает ему, и, таким образом вырисовывается религиозно-нравственная концепция самого Курионе. При внимательном чтении текста бросается в глаза аккуратность, грамотность и связность речи ребенка. Несомненно, это намеренный литературный прием, поскольку устами девочки говорит сам

гуманист, человек высокообразованный, профессор риторики.

Разговор отца с детьми выстраивается по традиционной схеме катехизиса: сначала рассуждения касаются десяти заповедей; затем фигуры Иисуса Христа, его жертвенности, смерти и воскрешения; потом отец разъясняет детям вопросы веры и дает комментарий к «Отче наш», за которым следует текст самой молитвы. Завершается «Наставление» рядом молитв, произносимых по разным случаям. Особенный интерес в этой связи представляют две молитвы, первая из которых читается перед началом занятий, а вторая — по их завершении. Здесь Христос объявляется вместилищем всех сокровищ богословия и знаний вообще, и молящийся благодарит его за возможность обучаться, становиться умнее и прилежнее [7. f 4, f 5]. Эти молитвы показывают, насколько большое значение придавал Курионе обучению; тем более, следует понимать, что они не случайно вошли в его перечень молитв для детей, так как именно в детском возрасте следует получать знания.

Анализ «Наставления» не позволяет выявить в нем какие-либо глубокие дидактические послылы. Однако сам факт существования этого документа, форма его изложения, четкая выверенная структура, использование ярких образных примеров и красочных речевых оборотов дает возможность судить о явном педагогическом и литературном таланте автора, демонстрируя его убеждение в необходимости подобного пособия для обучения основам веры детей, живущих

в окружении католиков. Кроме того, в письме дочерям Курионе упоминает, что текст произведения им следует сначала прилежно прочесть, затем выучить наизусть и постараться сделать так, чтобы в дальнейшем везде и всегда Бог был всегда с ними — супругом и господином их сердец, здоровья и источником добрых дел [7. а 4]. По сути дела, речь здесь идет уже о мотивации обучения и его методике. «Наставление» отражает способность и стремление реформаторов, в том числе реформаторов итальянского происхождения, распространить свое вероучение, обеспечивая его будущее путем образования младшего поколения.

Однако, как отмечалось, более подробно педагогические взгляды Курионе изложены в его письме Пеллегрини Морато, известному итальянскому гуманисту, незадолго до этого ставшему отцом. Письмо обнаруживает не только педагогический талант Курионе, но и содержит своего рода его программу обучения, в целом достаточно традиционную для той эпохи [3. С. 122]. Опираясь на мнение античных философов, автор призывает матерей самих кормить детей грудью с целью усвоения ими более правильного языка, которого, конечно, не услышишь от кормилиц [7. г 5].

Около пяти-шести лет детей, по примеру наследников престола, следует передавать на попечение учителя-педагога, который должен заботиться о теле и душе воспитанника. Учителю предъявляются высокие требования в знаниях и умении обращаться с ребенком, в нежности, понимании и

знании религиозных норм, которым он должен учить подопечного [7. г 5]. Здесь же Курионе подчеркивает, что отец семейства и мать также должны обучать детей и слуг основам религии, если могут это делать. В рекомендациях отцам по обучению детей, в частности, гуманист упоминает молитвы, которые те должны произносить — их перечень приводится ранее в тексте «Наставления» [7. f 2-5, г 1-2]. Традиционен также список рекомендуемых книг Ветхого Завета; Новый Завет автор советует читать и учить полностью [7. h 2].

Кроме того, Курионе дает своего рода уроки воспитания родителям. Так, например, он настоятельно рекомендует им не спать в одной комнате с детьми шести лет и старше, не браниться при детях, скромно одеваться, кормить их полезной и здоровой пищей и т. д. [7. h 2]. Он полагает, что родители являются для детей примером и не должны «ломать» привычки детей, а лишь направлять их в нужное русло. Честь мужа состоит не в том, что он имеет детей, а в том, как он их воспитал [7. h 4]. И за пренебрежение этим призванием (отца) следует божья кара. Все эти замечания в целом соответствуют гуманистическим программам образования, из чего следует, что Курионе придерживался эразмианской традиции мягкого воспитания и заботы о детях. Однако многие принципиальные моменты педагогики Эразма (такие, как последовательность и сила обучения, дидактическое значение наглядных образов, важность игры) отходят у итальянского гуманиста на второй план [8. Р. 149],

уступая место религиозной целесообразности и императивному характеру процесса образования.

В частности, к игре Курионе вообще относится отрицательно и странно рассуждает о бесполезности игры в карты, кости и даже шахматы, считая это праздным занятием. «Мы родились не для того, чтобы играть и шутить, а для вещей более полезных и значительных...» — замечает он [7. h 5]. Гораздо важнее, с его точки зрения, с детства обучать детей различным искусствам (ремеслам) [7. h 5], так что можно утверждать, что Курионе был в числе первых, кто поставил вопрос о необходимости трудового воспитания, а также о новой религиозной этике труда [8. Р. 150], столь популярной у реформаторов кальвинистского толка. Итальянский гуманист подчеркивает значимость и важность любого вида деятельности, в том числе — физической (*arti mecaniche*), подвергая критике даже Цицерона, называвшего физический труд малопочетным. Он призывает родителей не упускать время для трудового воспитания, иначе их дети погрязнут в играх и праздниках и привыкнут к лени и праздности. «Имущество можно потерять разными способами, но ремесло — это истинное обладание, которое, куда бы ты ни пошел, сможешь унести с собой, без какой-либо тяжести» [7. i], — мудро и назидательно замечает Курионе. В пример он приводит также обучение столярному ремеслу Христа его земным отцом Иосифом [7. i].

В этой связи Д'Аша подчеркивает, что подобная модель профессионального воспитания не имеет никаких аналогов в педагогической концепции Эразма, которого Курионе в то же время считал образцом для подражания в вопросах образования [8. Р. 150]. Разнятся взгляды гуманистов и в вопросах женского воспитания. Несмотря на прогрессивность многих своих убеждений и богатую практику обучения именно девочек (к примеру, собственных дочерей и многих дочерей знатных особ, в том числе Олимпии Мораты, дочери адресата), Курионе выступает против посещения ими школ и университетов, что в целом характерно для гуманистов и соответствует их представлениям о женской чести [3. С. 122], поскольку все науки можно и нужно изучать дома [7. i 2]. Однако Эразм был другого мнения и выступал за равенство мужчин и женщин в вопросах образования¹³.

«Женская тема» непосредственно связана с представлениями гуманиста о браке, о котором Курионе пишет в последней части письма. Рекомендуемый им брачный возраст для девушек — пятнадцать лет и двадцать шесть лет — для юношей. Не касаясь подробно его мыслей по этому поводу, хочется отметить высокую оценку, данную им браку и семейным отношениям: «...с одной стороны, [брак] — это достоинство и уподобление родственников, их добрых традиций, набожности, различных ремесел и мужества, с другой — здоровье ума и тела обоих [супругов]: эти

¹³ Подробнее см.: Полякова, М. А. Педагогический идеал Эразма Роттердамского / М. А. Полякова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2013. — № 4. — С. 189–198.

вещи нужно предпочитать богатству и красоте тела...» [7. к 2]. Подобное видение брачных отношений, на наш взгляд, соответствует пониманию проблемы как в гуманистической, так и в протестантской традициях — в этом вопросе они были солидарны.

Нелишне заметить, что письмо Пеллегрино Морато дает достаточно четкое представление о педагогических воззрениях Курионе. Они в целом соответствуют гуманистической традиции, но в то же время несут на себе сильную печать реформаторского убеждения. Это соединение двух мировоззрений, сходных в своем целеполагании (формирование человека, достойного члена христианского общества) и различных по многим частным показателям, весьма примечательно, тем более в устах представителя старой католической традиции, бежавшего от нее, но все же в каких то моментах ее сохранившего.

Другое педагогическое произведение Курионе «Школа», несмотря на то что было опубликовано позже (1555), написано еще в Павии (1536–1539) [4] и обнаруживает более сильные гуманистические черты. Языком сочинения является латынь. Это позволяет заключить, что в нем автор предложил «ученому сообществу» своей эпохи программу широкого гуманистического воспитания в отличие от прикладного характера «Наставления», адресованного отцам семейства, детям и слугам. В «Школе» развиваются идеи целесообразности дошкольного образования (до 7 лет), осуждается телесное наказание [8. Р. 149], предъявляются серьезные требова-

ния учителю-грамматику, которому собственно и посвящен трактат. Примечательно, что в лице мудрого, доброго и справедливого филолога, учителя грамматики Курионе видел деятеля, способного изменить, улучшить общество. В этом отношении его воззрения отличны от традиционных представлений гуманистов, возлагавших, как известно, данную миссию на правителей (Эразм) или придворных (Кастильоне) [3. С. 123].

По Курионе, грамматик представляет собой идеал всесторонне развитой личности: от природы он должен обладать добротой, красотой, приятностью голоса и спокойствием взора; по жизни он должен быть мудрым, опытным, умеренным, способным подавлять свои страсти и трудолюбивым [3. С. 124]. Познания его энциклопедические: кроме «семи свободных искусств», он должен знать этику, экономику, политику, военное искусство, историю и классические языки — одним словом, обладать всеми известными в то время знаниями [3. С. 124]. В отличие от идеала «кабинетной учености» большинства гуманистов, Курионе требует, чтобы его грамматик не просто обладал этими широкими знаниями, но нес их другим — обучал и просвещал, в чем и состоит смысл его труда, его призвание [8. Р. 147]. Гуманист хотел видеть в учителе «...образец всесторонне и гармонично развитой личности, выдающийся талант и познания которой обращены на пользу людям» [2. С. 220].

Педагогический и просветительский идеал Курионе отражен также

в так называемой библиотеке учителя-грамматика, которая описана им в конце первой книги «Школы» [6. Р. 64–82]. Эта библиотека насчитывает около 300 книг и, видимо, соответствует канонам библиотеки образованного человека XVI века. В ней автор распределяет все книги по четырем разделам и снабжает свою классификацию четкими описаниями и комментариями¹⁴. Не вдаваясь в подробности, необходимо все же отметить некоторые важные моменты организации этой библиотеки. Во-первых, в разделе богословов в ней отсутствуют современники Курионе «дабы избежать ненависти злосчастного века» [2. С. 227]. Среди реформаторов упоминается лишь Филипп Меланхтон, но только как филолог, автор грамматик латинского языка. Во-вторых, среди политических произведений отсутствуют труды Николло Макиавелли, весьма в то время популярного [2. С. 227]. В-третьих, в числе поэтов нет произведений Франческо Петрарки и других гуманистов, также достаточно популярных во времена Курионе [2. С. 229]. Последнее, возможно, объясняется именно реформаторской составляющей его мировоззрения, которой «претила» гедоническая поэзия. Кстати, совершенно однозначно Курионе высказывается по этому поводу в небольшом предисловии к своим стихам в «Наставлении»: стихи должны нести в себе восхваление Господа, духовное начало и т. д. [7. м].

По мнению Л. С. Чиколини, библиотека Курионе отражает во многом двойственность воззрений гуманиста и сторонника радикальной реформы церкви [2. С. 232]. Однако при этом нельзя забывать, что предложенные Курионе книги были предназначены именно для учителя как организатора процесса обучения, чем, возможно, и обусловлена известная осторожность в их подборе.

* * *

Из описанных в настоящем очерке воззрений Курионе по проблемам воспитания следует, что его педагогика, без сомнения, менее снисходительна, нежели у Эразма, но в то же время и более реалистична и практична. В ней отсутствуют блеск и оригинальность «великого батава», но, благодаря своей схематичности и частому использованию автором разговорного языка (итальянского), эта педагогика была способна обратиться к широким слоям населения [8. Р. 150]. Видимо, именно поэтому Д'Аша утверждает, что фактически все произведения итальянского гуманиста и реформатора имеют явно прикладной характер: это учебники и пособия, представляющие собой смесь гуманистических и религиозных воззрений и предназначенные для использования в качестве инструментов воспитания и самовоспитания, а также для формирования уверенности в себе и в своей вере [8. Р. 151]. По его мнению, практическая установка теологии и педагогики

¹⁴ Подробно о библиотеке грамматика см.: Чиколини, Л. С. Библиотека ученого-грамматика по Курионе.

Курионе направлена в будущее и является предвестницей педагогических воззрений эпохи Просвещения [8. P. 170].

Несомненно, педагогическое наследие Челио Секондо Курионе во всей своей неоднозначности, проти-

воречивости и многогранности, требует тщательного анализа, серьезного осмысления и адекватного освещения, так как представляет определенный пласт западного самосознания и научного знания эпохи Позднего Ренессанса и Реформации.

Список литературы

1. История культуры стран Западной Европы в эпоху Возрождения: учебник / под ред. Л. М. Брагиной. — М. : Высшая школа, 1999. — 479 с.

2. Чиколини, Л. С. Библиотека учебного-грамматика по Курионе / Л. С. Чиколини // Средние века. Вып. 52. — М. : Наука, 1989. — С. 219–232.

3. Чиколини, Л. С. Гуманистические и реформационные идеи Челио Секондо Курионе / Л. С. Чиколини // Культура эпохи Возрождения — Л. : «Наука», 1986. — С. 112–127.

4. Biondi, A. Curione, Celio Secondo [Электронный ресурс] / A. Biondi // Dizionario Biografico degli Italiani — Volume 31 (1985) — Режим доступа: [www. Treccani.it](http://www.Treccani.it). — Дата обращения: 10.05.2014.

5. Cambi, F. Manuale di storia della pedagogia / F. Cambi. — Roma-Bari: Editori Laterza, 2009. — 392 p.

6. Curione, C.S. Caelij Secundi Cvrionis schola, siue de perfecto Grammatico, libri tres / C.S. Curione. — Basilea, 1555 — 300 p.

7. Curione, C.S. Vna familiare et paterna institvtione della Christiana religione [Текст] / C.S. Curione. — Basilea, 1549. — 208 p.

8. D'Ascia, L. Frontiere: Erasmo da Rotterdam, Celio Secondo Curione, Giordano Bruno / L. D'Ascia. — Bologna: Edizioni Pendragon, 2003. — 176 p.

9. Garin, E. Medioevo e Rinascimento / E. Garin — Roma-Bari: Editori Laterza, 2007. — 344 p.



Е. В. Южанинова

**ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ
ГОСУДАРСТВА К ОБРАЗОВАНИЮ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
ГЕРМАНИИ
(КОНЕЦ XVIII - НАЧАЛО XIX В.)**

УДК 37.014
ББК 74.04(3)

В статье рассматриваются педагогические концепции немецких мыслителей конца XVIII – начала XIX в., определяющее роль государства в образовании и воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: государство, образование, система образования в Германии.

E.V. Yuzhaninova

**THE PROBLEM OF STATE RELATION
TO EDUCATION
IN GERMAN PEDAGOGICAL THOUGHT
(the end of the 18th - the beginning of 19th c.)**

The article discusses pedagogical concepts of German thinkers at the end of the 18th and beginning of the 19th century, which defined the state's role in the education and upbringing of the younger generation.

Key words: state; education, educational system in Germany.

В политически раздробленной феодальной Германии конца XVIII – начала XIX в. педагогическая мысль, отражая борьбу прогрессивных сил за объединение немецкой нации, создание единого государства, освобождение от наполеоновской оккупации, определяла важную роль государства в образовании.

И. Кант усматривал назначение

человека в высшей культуре, которая может быть достижима только в гражданском обществе. При этом государство и общество являются средством нравственного воспитания для человека, их цель – правовое государство, в котором каждый человек уважаем как человек, где его свобода уважается по закону. Философ рассматривал возможность подъема

общества «от грубости к культуре» и «достижения всеобщего правового гражданского общества» только «благодаря успехам просвещения» [4. С. 11]. Он призывал к полной перестройке образовательной системы.

И. Г. Фихте придавал огромное значение роли государства в деле воспитания, выдвигая требование об абсолютном праве и абсолютном долге государства по отношению к воспитанию. Из сословия ученых, которое служит носителем образованности и руководит воспитанием, должны назначаться правители, выступающие в определенном смысле воспитателями народа. Поэтому в истинном государстве все социальное устройство должно определяться сословием учителей — высших представителей свободы и нравственности. Критикуя формально-правовое государство, И. Г. Фихте представлял его как носителя принципа нравственности, государство как нравственную общину, хранителя высших ценностей духовного мира [5. С. 65]. Именно такое государство должно заботиться о воспитании, сделав его обязательным для каждого гражданина.

Г. В. Гегель, считая школу важным общественным институтом, призывал сделать воспитание функцией государства. Философ выше всех общественных структур ставил государство и выступал за сильную государственную власть. Именно за возвышение государства, провозглашение его высшей общественной ценностью, которую ничто не должно и не может ограничивать, за примат великих идей по отношению к человеческой жизни Г. В. Гегеля неоднократно критико-

вали представители различных философских течений XIX и XX вв.

Исходным пунктом педагогических размышлений Ф. Д. Шлейермахера являлась философия государства, изложенная в работе «Об отношении государства к воспитанию». Философ критиковал современное ему прусское государство за то, что господствующее меньшинство в государстве использует воспитание для укрепления своей власти в ущерб интересам формирования подлинного гражданина. Он считал, что школьное дело необходимо избавить от контроля такого государства. Призывая немецкий народ к объединению против наполеоновского господства, он полагал, что после введения национального единства государство должно взять школьную систему под свое руководство, чтобы сделать ее единообразной и сплотить нацию посредством воспитания. Впоследствии руководство единым национальным воспитанием должно перейти в руки общественности. При этом философ ратовал за равное для всех элементарное образование и доступность высших ступеней образования для представителей всех сословий. Принципиально одинаковое начало должно стать возможным для всех, каждый возможный путь обучения должен оставаться открытым. Неравенство обязано быть не «результатом воспитания», а по возможности далеко идущим «выражением свободы каждого человека» [7. С. 57–65].

Взгляды В. Гумбольдта на отношение государства к образованию основаны на приоритетном в его творчестве принципе самообразова-

ния. Придерживаясь всю свою жизнь цели всестороннего и гармоничного развития личности, философ коренным образом менял свои воззрения на то, каким должно быть влияние государства на воспитание и образование. Прославляя естественный ход общественного развития, он воспринимал сначала государство как врага индивидуума, заботящегося только о своем укреплении за счет ущемления прав гражданина. Так, в работе «Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства» В. Гумбольдт критиковал деспотическое государство за его вмешательство в повседневную жизнь людей и резко противопоставлял государство и образование. Он устанавливал жесткие границы государству, деятельность которого, по мысли философа, должна сводиться к обеспечению внутренней и внешней безопасности граждан [2. С. 247]. Воспитание должно быть передано свободной деятельности нации и организовано не в государственных, а в национальных учреждениях — школах при общинах. Таким образом, человек, по В. Гумбольдту, обязан стать субъектом государства, способствующим формированию общественных условий, а общественному образованию следует находиться «полностью вне пределов, внутри которых государство должно осуществлять свою деятельность» [3. С. 51].

Однако впоследствии в связи с реформами 1806 г. под влиянием повышения доверия общества к государству В. Гумбольдт изменил свою точку зрения. Власть государства, по мысли В. Гумбольдта, все больше основывалась на свободном развитии

сил нации, при котором государственное принуждение и личная нравственная свобода больше не исключали друг друга. Разделяя взгляды исторически умеренного либерализма, В. Гумбольдт рассматривал народ как сообщество самоотверженных членов, активно принимающих участие в государственной жизни. Он считал, что человека следует оценивать не по тому, чем он полезен для государства, наоборот, государство и конституция имеют для человека ценность настолько, насколько они уважают человека и защищают его достоинство и свободу. «Не человек для государства, а государство для человека» [6. С. 180]. Подчеркнем актуальность такой постановки вопроса в современном правовом, конституционном и социальном государстве. Центральная мысль педагогической концепции позднего В. Гумбольдта — развитие индивидуальности как высшая цель деятельности государства — нашла поддержку многих мыслителей своего времени и совершенно соответствует ценностным представлениям общества современной Германии и России. В образовании индивидуума философ видел единственную гарантию постепенного воплощения идеи доброго государства и справедливого и ответственного общества.

Анализ педагогических концепций мыслителей Германии конца XVIII — начала XIX вв. свидетельствует об их сходстве в ориентации на личность и, таким образом, ярко выраженной тенденции к гуманизации образовательного процесса. Вместе с тем оценка роли государства в образовании показывает некоторое различие в подходе к личности. Так, в педагогической теории

Г. В. Гегеля преобладают черты функционального подхода. Его педагогика, по традиционной оценке историков педагогики, представляет собой «социоцентрическую модель педагогической деятельности», в которой «акцент делается на зависимости целей воспитания от потребностей общества, государства, от тех исторических задач, которые стоят перед обществом на конкретном этапе его развития». Напротив, педагогические идеи И. Канта, И. Г. Фихте и особенно В. Гумбольдта представляют собой ярко выраженную антропоцентрическую модель педагогической деятельности, «основанную на признании духовной сущности человека, психического активизма, самоценности и самодостаточности личности» [1. С. 84].

Стронником взвешенно-антропосоциоцентрического подхода вполне можно назвать Ф. Д. Шлейермахера, отрицавшего полярные точки зрения, но диалектично понимавшего общую цель воспитания, которое должно, с одной

стороны, воспитывать гражданина, «передавать человека как свое творение экономике, государству, церкви, обществу» [7. С. 99], а с другой стороны, должно создавать из неразвитого, бесцветного индивида его своеобразную личность. Представляя обе эти задачи при всей их противоположности как две разные стороны единой воспитательной цели, мыслитель считал правильную организацию народного воспитания непременным условием и основой общественной и государственной жизни.

Таким образом, педагогические концепции немецких мыслителей носили в целом антропосоциоцентрический характер, что предвосхищало современную социально-личностную концепцию образования. В них утверждается благо человека как критерий оценки общественных отношений. Сохраняет большое значение идея о необходимости заботы государства о воспитании подрастающего поколения и о роли общественности в руководстве воспитанием.

Список литературы

1. Беляева, Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности / Л. А. Беляева. — Екатеринбург, 1993. — С. 84.
2. Гогендорф, Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы: вопросы образования. — М., 1994. Т. 2: Мыслители образования. — № 3/4 (87/88). — С. 247.
3. Гумбольдт, В. Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства / В. Гумбольдт // Величие здра-

вого смысла. Человек эпохи просвещения: книга для учителя. — М., 1992. — С. 51.

4. Кант, И. Сочинения / И. Кант. — М., 1966. — Т. 6. — С. 11.

5. Фихте, И. Г. Сочинения. Работы 1792–1801 гг. / И. Г. Фихте. — М., 1995. — С. 65.

6. Reble A. Geschichte der Pädagogik. — Stuttgart, 1959. — S. 180.

7. Schleiermacher F. D. Ausgewählte pädagogische Vorlesungen und Schriften. — Berlin, 1965. — S. 57–65, 99..

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

С. А. Алешина



ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОРЕНБУРЖЬЯ

УДК 37(09)(470.56)

ББК 74.04(2)

В статье представлег анализ развития отечественной региональной системы педагогического и дополнительного профессионального образования педагога на примере Оренбургского края.

Ключевые слова: системы педагогического образования; дополнительное профессиональное образование, история педагогики и образования.

S. A. Aleshina

TRENDS IN DEVELOPMENT OF REGIONAL SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN ORENBURG REGION

The author analyzes the development of Russian regional system of pedagogical and additional vocational education of teachers.

Keywords: systems of teacher's education; additional vocational education, history of pedagogy and education.

Актуальность историко-педагогического осмысления развития отечественной региональной системы педагогического и дополнительного профессионального образования педагога обусловлена значительными изменениями концептуальных подходов,

принципов, содержания, методов, технологии подготовки педагога в аспекте реализации новых ФГОС высшего профессионального, дошкольного и общего образования, оптимизацией структуры и управления системой, совершенствованием содержания, ме-

тодов, форм и технологий организации педагогического процесса. В данной связи изменение методологии фундаментальной подготовки современного педагога выступает необходимым фактором обеспечения его профессиональной компетентности в новых социально-экономических условиях.

Ориентация на достижение европейских образовательных стандартов требует изменения парадигмы профессионального и дополнительного образования педагога. Важной предпосылкой этого процесса выступает необходимость сохранения своей национальной и духовной идентичности. Накопленный историко-педагогический опыт воспитания и обучения, прогрессивные педагогические идеи в аспекте национально-региональных особенностей являются значимыми для современных модернизационных процессов в педагогическом образовании. Ввиду сложности и многомерности характера исторически сложившихся взаимоотношений между центром и регионами российского многонационального государства историко-педагогические исследования призваны уделить внимание углубленному и всестороннему анализу соотношения национально-регионального и общероссийского компонентов в профессиональном образовании педагога.

Актуализация историко-педагогических исследований регионального уровня не подлежит сомнению — они позволяют связать воедино прошлое и настоящее, способны восполнить имеющийся информационный пробел, органично соединить общегосударственные процессы в сфере педагоги-

ческого образования с локальными региональными, выделив их главные особенности, помочь осознать перспективы развития. Изучение и осмысление происходивших в истории образования процессов способствуют лучшему пониманию тех замыслов, которые необходимо реализовать в условиях совершенствования современного педагогического и дополнительного профессионального образования, сохранив при этом российское национальное педагогико-культурное наследие.

В регионально-педагогическом плане актуальность историко-педагогических исследований видится в создании базы реформирования для региональных систем образования с учетом достижений региональной теории и практики образования. При этом возникает объективное противоречие между наличием значимого регионального (локального) исторического опыта в обучении отдельным предметам, опыта воспитания, становления разных типов школ, наличием авторских методик и технологий и универсалистскими подходами к переносу общих, регионально не опосредованных, модернизационных подходов.

В регионально-педагогическом плане актуальной становится проблема соотношения общенационального и регионального педагогического опыта организации педагогического образования. Отметим, что в педагогической науке утвердились следующие направления историко-педагогических исследований регионального уровня: изучение процесса развития региональной системы образования и ее образова-

тельных институтов; педагогическое наследие деятелей отечественной региональной педагогической науки и образования; генезис в региональной среде идей духовно-нравственного воспитания; общественно-педагогическое движение учителей в контексте специфики регионов; становление и развитие методики преподавания отдельных учебных дисциплин в истории отечественного регионального образования.

В истории образовательных учреждений, создания системы повышения квалификации учителей в Оренбуржье заметный след оставили некоторые руководители оренбургской системы образования, среди них — Алексей Пахомович Раменский (1845—1929). Выделим его ключевую педагогическую идею: прогимназии должны заниматься подготовкой педагогических кадров. В данной связи он предлагал следующие практические действия: учредить при четырехклассных прогимназиях двухлетние педагогические курсы или одногодичный педагогический класс; организовать всеобщее начальное обучение; осуществлять совместное открытие народных школ и подготовку для них учителей; ввести специальные испытания на звание учителя; повысить требование к образовательному уровню учителей (каждому учителю следует серьезно изучать педагогику, дидактику и методику); организовывать педагогические курсы и совещания для учителей.

В силу специфики многонационального и многоконфессионального Оренбургского края большое внима-

ние уделялось образованию инородцев. Для их обучения требовалось организовать подготовку учительских кадров. Так, 27 марта 1872 г. было утверждено Положение о татарских учительских школах в Уфе и Симферополе. В г. Троицке 10 ноября 1880 г. была открыта учительская киргизская школа, а 3 февраля 1883 г. такая же школа — в Орске. Согласно утвержденному Положению, татарские учительские школы состояли из четырех классов, с годичным обучением в каждом. Обе школы причислялись к разряду средних заведений, в каждой из них полагалось 40 штатных воспитанников, содержавшихся за счет казны.

Уфимская школа (летом 1877 г. переведенная в Оренбург) просуществовала с сентября 1872 г. по июнь 1890 г. Ее особенностью стало то, что в состав учащихся принимались как татары-мусульмане, так и представители других «магометанских» народностей Урала. Так, с 1872/73 по 1879/80 уч. г. из 97 учащихся 54 были татары, 32 — башкиры и 11 — мещераки.

При татарской учительской школе проводились краткосрочные учительские курсы для преподавателей начальных инородческих школ. С 1878 по 1884 г. курсы устраивались ежегодно, они действовали также и в 1887 г. [2; 3; 4]. Обычно их проводили в летнее время, основное внимание уделяли «поддержанию» знаний в русском языке и арифметике у выпускников национальных учительских школ. Программа курсов включала в себя сведения по педагогике, дидактике, психологии, методике преподава-

ния основных документов. Начиная с 1882 г., на курсах была введена практика чтения произведений русских писателей, рекомендованных министерством, с переводом их на татарский язык, а также проведение диктантов на татарском языке с параллельным переводом на русский язык.

Мотивом к закрытию школы послужило то, что, по мнению учебно-окружного начальства, учительская татарская школа «не оправдала возлагавшихся на нее надежд способствовать распространению между татарами-магометанами образования в русском духе и сближать их с русской народностью».

В октябре-декабре 1904 г. Министерством народного просвещения была организована специальная комиссия по изучению состояния начального образования у восточных народов России под руководством профессора А. С. Будиловича. В поле зрения комиссии попал, наряду с Казанским и Западно-Сибирским учебными округами, и Оренбургский учебный округ.

Министром народного просвещения 31 марта 1906 г. были утверждены Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в Восточной и Юго-Восточной России, куда входил и Оренбургский край.

Правила поставили перед преподавательским составом следующие задачи: содействовать «нравственному и умственному развитию инородцев и таким образом открывать им путь к улучшению их быта», а также распространять между ними знание русского языка и сближать их с рус-

ским народом на почве любви к общему отечеству» [14. С. 2].

Оренбургское земство искало пути для выхода из создавшегося положения. Возникшее в 1913 г., оно с самого начала своей деятельности обращало пристальное внимание на образование инородцев края, в том числе и на подготовку педагогов.

В целях подготовки учительских кадров земство организовало краткосрочные курсы за свой счет. В 1916 г. при активном участии земства работали Темляевские женские курсы для «взрослых женщин, которые зимою сами учили ребят» [8. С. 62]. Подобные курсы устраивались в крупных мусульманских населенных пунктах.

В своих просветительских инициативах земство пошло дальше. Осенью 1916 г. было возбуждено ходатайство перед учебной администрацией о разрешении открытия трехгодичных педагогических курсов для инородцев-мусульман по примеру Уфимского земства.

Успех данных курсов вдохновил губернскую управу на организацию летних крепостных курсов для учительниц в 1917 г.

Помимо земства, в устройстве курсов принимали участие и частные лица. Трехмесячные курсы подготовки новометодных школ функционировали в 1899—1902 гг. в Каргале при приходе Аюба Бен Ибрагимова, директора этих курсов. Сами же курсы содержались на средства Г. Г. Хусаинова.

В 1908 г. в Оренбурге собрание мусульман города признало необходимым открытие педагогических курсов

для национальных школ.

За три года существования этих курсов образование получили более 200 учителей. В их числе были Х. Атласи, Н. Надиев, Х. Файзи и другие, ставшие впоследствии крупными учеными-педагогами.

Оренбургское земство с 20 мая по 20 июня 1917 г. организовало в г. Оренбурге педагогические курсы для 250 преподавателей-мусульман, в том числе из Туркестана, Сибири, Маньчжурии. Курсы посещали и 80 преподавателей — женщин из Оренбурга. Во главе курсов стояла С. Шакулова (заведующая местной гимназией, окончившая историко-филологический факультет, была на стажировке в Сорбонском университете во Франции).

Немалый вклад в подготовку педагогических кадров внесли заведующие школьными отделами земских управ: Оренбургской — К. И. Березников, Челябинской — А. А. Стакан; заведующий отделом профессионального образования Челябинской уездной земской управы В. А. Федоров, заведующие отделами инородческого образования земских управ: Оренбургской — И. М. Бикчентеев, Челябинской — А. А. Айдаров и др.

Курсы повышения педагогического мастерства учителей национальных школ проводились в Уфе, Оренбурге, Вятке, Перми, Троицке и др. Особенно часто такие курсы учреждались в Оренбургской и Уфимской губерниях. В начале XX в. народное образование стало более доступным для городских и сельских низов, се-

рьезно способствуя подготовке квалифицированных специалистов для различных отраслей хозяйства.

Представляется интересным опыт подготовки педагогических кадров в епархиальных женских училищах, возникших в 1843 г., когда по указанию Великой княжны Ольги Николаевны обер-прокурору Святейшего синода графу Протасову был представлен проект устройства особых учебных заведений для дочерей священников.

Хотя епархиальные училища предназначались в основном «для дочерей православного духовенства», в них могли учиться и учились лица других сословий.

По уставу 1868 г. в Оренбургском женском епархиальном училище преподавались Закон Божий, русский язык, русская словесность, практическое ознакомление со славянским языком, арифметика, общие основания геометрии, общие сведения из физики, географии, история педагогики, чистописание и церковное пение. В 1905 г. в Оренбургской губернии действовало два женских епархиальных училища — в Оренбурге и Челябинске.

В 1900 г. Министерством народного просвещения были изданы Правила об учреждении педагогических курсов сроком обучения один год. Их задача состояла в подготовке кадров для начальных училищ. В России к 1907 г. таких курсов было 90, на территории Оренбургского учебного округа по состоянию на 1 января 1909 г. — восемь. Однако в связи с переходом к всеобщему начальному образованию одного года обучения было явно недостаточно, и курсы не являлись мак-

симально продуктивными. Поэтому Министерство народного просвещения формулирует новые Правила о педагогических курсах, срок обучения на которых составляет два и три года. В 1909—1912 гг. в Оренбургском округе таких курсов было уже девять.

В 1909 г. в Российской империи началась переход к всеобщему начальному образованию, в связи с чем в губернии обнаружилась острая нехватка в квалифицированных учительских кадрах: 77 % педагогов, работавших в 1911 г. в начальной школе, имели начальное или домашнее образование. Для решения этой проблемы были открыты мужские учительские семинарии в Оренбурге (1909 г.) и Челябинске (1910 г.), в 1915 г. в Оренбурге был вновь создан учительский институт, бывший, как и первый учительский институт, средним специальным учебным заведением. В том же 1915 г. появились мужская и женская мусульманские учительские семинарии в г. Троицке [9. С. 38].

За период с 1900 по 1910 г. в Уфимской и Оренбургской губерниях было открыто 23 учительские семинарии, срок обучения в которых увеличился с трех до четырех лет. Недостатки учительских семинарий заключались в том, что программы обучения ограничивались знанием курса элементарной школы.

С 1917 г. (после Октябрьской революции) отмечался рост числа педагогических учебных заведений.

Народный комиссариат просвещения РСФСР 9 июля 1919 г. принял постановление о преобразовании учительских семинарий и открытии в

губерниях институтов народного образования (вместо учительских). Они стали специальными высшими учебными заведениями по подготовке квалифицированных кадров учителей для советских школ. В соответствии с постановлением Наркомпроса, в котором говорилось: «Для приглашения работников... в институты народного образования губернскими отделами организуются инициативные группы из представителей этих отделов и наиболее видных педагогов и общественных деятелей». Оренбургский ГУБОУО сформировал инициативную группу по созданию в г. Оренбурге на базе учительского института высшего учебного заведения — института народного образования. Коллегия ГУБОУО 30 сентября 1919 г. поручила организацию института В. Я. Струминскому, В. П. Виноградову, А. Ф. Парфяковичу. Председателем правления института был избран Василий Яковлевич Струминский. Городской совет оставил за институтом народного образования здание бывшего учительского института. Коллегия ГУБОУО утвердила состав преподавателей. В институте народного образования были открыты основное отделение, биологическое, физико-математическое, словесно-историческое и отделение трудовых процессов. В начале октября 1919 г. в первом высшем учебном заведении губернии — Оренбургском институте народного образования — начались учебные занятия для 150 студентов. В целях расширения доступа в институт для детей рабочих и крестьян в начале 1920 г. было открыто подготовительное отделение. Его слушатели

получали государственную стипендию, нуждающимся предоставлялось общежитие. Кроме института народного образования, в г. Оренбурге с 1919 г. действовали Казахский и Татарский институты народного образования. Контингент учащихся в высших учебных заведениях губернии в 1919/20 уч. г. составил 500 человек.

Декретом ВЦИК и СНК 26 августа 1920 г. была образована Киргизская АССР (первоначальное название Казахской АССР). С марта 1921 г. Оренбургский институт народного образования перешел в ведение КССР и превратился в республиканское учебное учреждение. Но принятые меры не привели к решению острой проблемы нехватки педагогических кадров. Даже в городских школах Оренбурга в связи с недостатком учителей сложилась очень серьезная ситуация, что крайне негативно сказывалось на качестве учебного процесса. Из отчета советской трудовой школы II ступени № 5—6 за 1919/20 уч. г. следует, что занятия были только по предметам: «словесность, история, математика и новым языкам; все же другие предметы, предусмотренные программой, как-то: физика, география, естествознание, изобразительное искусство... отсутствуют».

Из доклада ГУБОНО III губернскому съезду Советов следует, что в начале 1921 г. еще больше обострилась проблема нехватки учителей. Опытные школьные работники, согласившиеся на сотрудничество с советской властью, в основном переводились на политическую и организационную работу. Новых кадров

учителей было катастрофически мало. Организованные краткосрочные курсы в Шарлык, Исаеве и Орске дали не более 100 учителей. Институт народного образования и трехгодичные курсы в с. Исаево-Дутово выпускков еще не произвели. Ввиду материальной необеспеченности учителей, желающих работать было недостаточно. Таким образом, в губернии складывается весьма противоречивая ситуация: с одной стороны, идет процесс увеличения количества школ, с другой — сокращение количества учителей. Для выхода из создавшегося положения ГУБОНО предложило открыть в 1921 г. новые краткосрочные педагогические курсы в Оренбурге, Орске, Покровке, Шарлык, Исаеве, Петровском, Темире и Кустанае.

Таким образом, в системе подготовки педагогических кадров губернии четко вырисовывается резкое увеличение числа педагогических курсов, начиная с лета 1919 г. С одной стороны, это было единственное средство в первые годы советской власти для массовой подготовки в короткий срок учителей для новой единой трудовой школы. Прослеживается также направленность курсов на усиление блока дисциплин политического цикла, который служил политическому просвещению. Но педагогические курсы — это временная вынужденная мера, даже в официальных отчетах подчеркивалось, что качество подготовки учителей на краткосрочных курсах было весьма неудовлетворительным.

В 1922 г. партийно-советская власть развернула первую широкую кампанию по «чистке» учительства.

В состав «проверкомов» входили представители исполкома, партийных комитетов. Их задача заключалась в проведении учета и перерегистрации работников просвещения (на основе заполненных анкет). Так, Оренбургское ГУБОНО предлагало всем школьным работникам представить в Губметбюро не позднее 1 июня 1922 г. сведения по анкете, состоявшей из 20 вопросов.

В соответствии с рекомендациями Главсоцвоса местные экспертные комиссии разделили все педагогические кадры страны на три группы: учителя с идеологией и образованием, которые соответствовали задачам коммунистического воспитания; учителя, требовавшие идеологического «перевоспитания» и профессиональной переподготовки; «неблагонадежные элементы», которые необходимо «искоренить» из школ.

В целом, процесс подготовки учительских кадров по стране, в частности, и в Оренбургском крае, был осложнен той перестройкой, которой подвергалась профессиональная школа. Новые руководители объявляли «войну» так называемой реакционной «кассовской профессуре», а также либеральной профессуре, стоявшей за вузовскую автономию, что также было неприемлемо для новой власти. Идея «вузовской автономии» была объявлена опорной базой «внутренней белой эмиграции», которая «отрывала вузы от насущных потребностей жизни и народа» [7].

В региональные вузы, в том числе и в Оренбургский институт народного

образования, были спущены «Тезисы о реформе университетов» и «Тезисы по вопросу о реформе учительских институтов» [15]. В документах была подчеркнута необходимость связи теоретического обучения в педагогических вузах с практической профессиональной и общетрудовой подготовкой будущих учителей новой социалистической школы, подчеркивалась необходимость обеспечить студентам солидное общее научное образование и дать им хорошую ориентировку во всех предметах учебного плана единой трудовой школы. Особое внимание уделялось общественным наукам, формирующим мировоззрение учителя.

На Урале, например, в 1926/27 уч. г. насчитывалось 14 педтехникумов, в которых обучалось 2332 учащихся. Выпуск этих техникумов в 1927 г. составил 13 % необходимого количества учителей¹. В Оренбургской губернии ситуация была аналогичной.

Подготовка новых учительских кадров велась в бывшей учительской семинарии, реорганизованной в трехгодичные педагогические курсы, а затем в русский педагогический техникум; в Институте народного образования; в организованном на базе бывшей русско-киргизской учительской школы Киргизском институте народного образования. На базе медресе «Хусаиния» был создан сначала татарский институт народного образования, а затем татарский педагогический техникум.

Наиболее профессионально подготовленных учителей выпускали русский

¹ Уральское хозяйство в цифрах. 1928. – Свердловск, 1928.

и татарский педагогические техникумы, но их выпуски были малочисленны. В 1926 г. в пятом выпуске русского педтехникума было всего 27 человек. В 1927 г. из русского педтехникума было выпущено 39 человек, татарского педтехникума — 14 человек.

В Оренбурге основное количество педагогических кадров готовили различные курсы при губернском и уездных отделах образования с разными сроками обучения. Была возрождена дореволюционная система одногодичных педагогических курсов, которые в 1927 г. дали народному образованию 34 учителя. Из трех школ повышенного типа, существовавших в г. Оренбурге в конце 1920-х гг., две имели педагогический уклон.

В 1927 г. из образцовой школы № 1 им. Т. Г. Шевченко было выпущено 39 человек со званием школьного работника, из школы № 8 им. Профингерис — 20 человек.

В конце 1920-х гг. остро встала проблема качества выпускаемых специалистов. В целях проверки создавались комиссии в составе партийных, советских и комсомольских работников. Такие комиссии работали повсеместно. Выявляли следующие недостатки: в учебном процессе как педтехникумов, так и педвузов снижалась роль теоретического обучения, лекций как важнейшей формы работы преподавателей; систематическое научное образование по общим и специальным курсам подменялось подготовкой будущих учителей по комплексным программам и др.

Город Оренбург готовил национальные учительские кадры и в 20-

30-е гг. XX в. В послеоктябрьский период в северо-восточной части Оренбургской губернии были открыты первые башкирские учебные заведения. В апреле 1918 г. губернский мусульманский комиссариат открыл в г. Оренбурге семь новых начальных школ для башкирских и татарских детей, в башкирских деревнях Орского и Оренбургского уездов — 112 таких школ с преподаванием на родном языке [13. С. 116].

Одними из первых башкирских вузов стали Оренбургский БИНО (Башкирский институт народного образования), открытый в 1920 г., и башкирский педагогический техникум. История их появления была связана с изменениями, происходившими на педагогическом поле региона.

Первоначально проблему подготовки учителей для национальных школ власти пытались решить временными мерами, восходящими к дореволюционной практике, путем открытия педагогических курсов. В 1920 г. башкирские учительские курсы были организованы в г. Оренбурге. Через год на их базе открыт Башкирский институт народного образования, а в 1921 г. он был переименован в педтехникум, институт же был создан самостоятельно.

Большую проблему представляло обеспечение нового учебного заведения помещением, оборудованием, преподавательскими кадрами. Что касается контингента учащихся, то Оренбургский педтехникум должен был обслуживать нужды не только Оренбургской губернии, но и четырех башкирских кантонов — Аргаяшского,

Тамьян-Катайкого, Зилаирского, Месягутовского, поскольку Уфимский башкиро-татарский педтехникум находился далеко от названных кантонов, преподаватели же в основном были татары [20].

Темп подготовки педагогических кадров для национальных школ значительно отставал от потребностей. Обстановка с кадрами на 1937 г. в Оренбургской области была следующая: «Еще хуже с кадрами по национальным школам (немецким, казахским, мордовским), где преподаватели неполной средней школы сами порой не имеют семилетнего образования» [17]. Лучше всего были обеспечены кадрами татарские школы. Оренбургский пединститут выпустил и учителей — татар. Плохо обстояли дела с кадрами в чувашских, мордовских, казахских школах.

В Оренбурге работал татаро-башкирский пединститут, в котором преподавание велось на родном языке. Институт был на 70–90 % коренизирован, т. е. вел подготовку педагогических кадров для местных народов. Трудности возникали в ходе учебного процесса из-за недостатка квалифицированных преподавателей коренной национальности, поэтому не все предметы велись на родном языке студентов. За время своего существования институт выпустил 124 учителя (татаро-башкирское отделение Чкаловского (Оренбургского) пединститута было закрыто в 1938 г.).

Значительное место в подготовке учителей со средним педагогическим образованием из коренного населения

занимали педагогические училища (педтехникумы). Выделяемых средств на функционирование средних педагогических учебных заведений явно не хватало. Многие из них не имели собственных помещений. Так, результаты проверки Чкаловским облисполкомом деятельности Бугурусланского татаро-башкирского техникума, проведенной в 1937 г., показали, что положение студентов было тяжелым: отсутствовала студенческая столовая, не хватало средств на питание, 50 % обучающихся — бывшие беспризорники, сироты, воспитанники детских домов, которым неоткуда было ждать помощи.

С 1934 г. учителей для школ области стали готовить педагогическое и дошкольное педагогическое училища г. Бузулука, педучилищ г. Бугуруслана и г. Абдулино. В 1935 г. область имела семь педагогических училищ, в 1938 г. — девять.

В 1932–1937 гг. в Оренбургском, Орском, Бузулукском, Абдулинском, Акбулакском казахско-русском, Бугурусланском татаро-башкирском педагогических училищах были открыты заочные отделения.

Ориентация на главное в подготовке учителя — знание предмета и умение его преподавать — определила работу пединститута г. Оренбурга. Начав свою работу, как уже упоминалась, в 1919 г. как Институт народного образования (ИНО), в 1920 г. он был преобразован в республиканское народное заведение, подчиненное Киргизской (Казахской) советской республике, и принял статус Практического института народного

образования (ПИНО). В 1925 г. институт выпустил 42 специалиста.

Осенью 1930 г. институт прекратил свою учебную деятельность в г. Оренбурге. С 1919 по 1930 г. дипломы ИНО/ПИНО получили 437 педагогов.

В 1930 г. был открыт Оренбургский педагогический институт в составе четырех отделений: общественно-литературного, агрономического, химико-биологического и физико-технического.

С 1930 г. в вузе большое внимание уделяется научно-исследовательской и методической работе. Основными направлениями ее стали изучение исторических, географических и природных особенностей Оренбуржья, оказание методической помощи школам, подготовка научно-теоретических и методических конференций.

На плановой основе проходили сдача кандидатских экзаменов, подготовка к защите диссертаций, издание научно-методических материалов, научные конференции.

Так, в 1939/40 уч. г. должны были сдавать кандидатские экзамены 18 преподавателей, защищать диссертации 7. Из них сдали экзамены 5 человек, защитили диссертации трое: А. В. Бардин, Э. Л. Беркович, П. Я. Дрямов. В следующем году кандидатами наук стали И. Т. Изотов, С. В. Джалилов и В. К. Медведев. Подготовил к защите докторскую диссертацию П. Н. Воробьев.

Администрация института не только требовала от каждого преподавателя научной работы, но и активно помогала им в этом направлении.

В 1939/40 уч. г. были предоставлены научные командировки 11 преподавателям, а в 1940/41 уч. г. — 13 [6].

В июне 1940 г. прошла научная конференция на естественном факультете, а в апреле 1941 г. — первая итоговая научно-теоретическая конференция преподавателей института.

На кафедре педагогических дисциплин научная работа сталкивалась со многими трудностями, в большей степени связанными с идеологическими моментами. Состав кафедры формировался как на основе местных кадров педагогов, так и лиц, направленных на работу в Оренбург добровольно или насильно.

Первые военные месяцы привели к большим изменениям в кадровом составе учителей школ Южного Урала. По данным Чкаловского облоно за 1941/42 уч. г., из состава учителей области выбыло 2596 человек, т. е. около четверти всего учительского контингента [1. С. 12].

Недостаток учительских кадров, руководителей школ возмещался в основном за счет эвакуированных работников образования. В начале войны в Чкаловскую область прибыли 3253 учителя [12. С. 41].

В 1941—1945 гг. в Чкаловской области работали Чкаловский педагогический институт, Бугурусланский учительский институт, Чкаловский учительский институт. С начала войны в область эвакуировали Кишиневский и Тираспольский педагогические институты. В области действовали 6 педагогических училищ: Чкаловское, Абдулинское, Бузулукское, Домбаровское, Орское, Желтинское.

Кадры учителей для национальных школ готовили в педагогических училищах.

Но учителей в школах не хватало, для нормального выполнения учебного процесса на работу приглашали выпускников средних школ, пенсионеров, не имеющих специального образования. В этих условиях для повышения квалификации кадров использовались курсовые и семинарские занятия. В программу курсов и семинаров включались различные вопросы педагогики, методики преподавания, обсуждение программного материала, обмен опытом педагогической работы.

Курсы работали ежегодно, но особенно активно в 1943–1945 гг. В 1943 г. на двухмесячных курсах было подготовлено 623 человека. Занятия были организованы в 21 районе на базе педагогических училищ и средних школ. Обучение велось по отработанным программам учебных дисциплин [5].

Широкая программа подготовки и переподготовки педагогических кадров была проведена областным отделом образования летом 1944 г. Были организованы двухнедельные курсы школьных инспекторов и завучей (180 человек), месячные курсы учителей русского языка нерусских начальных школ (80 человек), месячные курсы учителей русского языка, работающих в 5–10-х классах (100 человек), истории — в 5–10-х классах (120 человек), биологии — в 5–10-х классах (100 человек), географии — в 5–10-х классах (100 человек), русского языка для нерусских школ — в 5–10-х классах (80 человек).

Кроме того, в регионе действовали краткосрочные и долгосрочные курсы переподготовки учителей, семинары директоров школ, заведующих учебной частью, педагогов-предметников, районные предметники комиссии и т. п. Так, в Чкаловской области на 10-месячных курсах только за период 1943–1944 гг. повысили квалификацию более 1 тыс. преподавателей [5].

В годы войны в Оренбуржье сложилась система повышения квалификации педагогов, в рамках которой использовались самые различные формы и методы. Большую роль играли традиционные августовские совещания, проводимые перед началом учебного года, районные и областные научно-практические конференции.

В период войны в Оренбуржье были созданы методические объединения учителей: по оказанию помощи преподавателям в организации учебной работы; по составлению индивидуальных планов, по проведению практических занятий со школьниками.

В годы войны продолжалась методическая работа с учителями. Основными формами были следующие: 1) индивидуальная работа учителя над методикой преподавания; 2) деятельность городских методических кабинетов и кустовых методических объединений учителей сельской местности; 3) методические сессии, семинары, курсы; 4) работа института усовершенствования учителей.

Методические объединения учителей оказывали помощь в составлении учебных планов, обсуждали открытые уроки, формировали методические уголки, которые обеспе-

чивали учителей необходимой литературой для подготовки к урокам. Так, в 1941/42 уч. г. в 16 районах Чкаловской области действовало 16 кустовых методических объединений [18].

Институт усовершенствования учителей в г. Чкалове распространил опыт лучших учителей и педагогических коллективов, внедрял в практику учебно-воспитательного процесса новые научно-методические рекомендации. Так, по предложению Чкаловского областного института усовершенствования учителей ряд районных педагогических кабинетов выделил передовых педагогов школ для консультаций учителей по различным предметам. В целях улучшения качества воспитательной работы НУУ совместно с пединститутом организовали конференции по наиболее острым проблемам методики и педагогики. Только за период с 1 сентября 1943 г. по 1 апреля 1944 г. учителям, родителям, учащимся школ города было прочитано 100 лекций.

Большое внимание уделялось проведению однодневных семинаров-курсов по отдельным предметам в воскресные дни, посещению небольшими группами преподавателей уроков опытных учителей с последующим разбором, практиковались выезды отдельных научных сотрудников и коллективов в районные центры для проведения семинаров [11. С. 52–53]. Серьезную помощь в деле повышения педагогического мастерства работников общеобразовательной школы оказывали преподаватели педаго-

гических и учительских институтов. Профессора и доценты анализировали и обобщали опыт учителей-практиков, затем пропагандировали лучшие примеры через печать, радио, семинары и конференции.

Педагогический институт, учительский институт, педучилища и педагогические курсы в 1941/42 уч. г. подготовили 1055 человек, в 1942/43 уч. г. — 907 человек, в 1943/44 уч. г. — 1547 человек [10. С. 24–26].

Несмотря на это, для обеспечения нормальных занятий в 1944/45 уч. г. во всех средних школах области не хватало 1044 учителя с высшим образованием [19].

В целях обеспечения школ педагогическими кадрами в 1950–1980-е гг. в стране существовала система распределения молодых специалистов после окончания ими педагогических учебных заведений [16]. На бюро обкомов партии изучаемого региона постоянно заслушивались вопросы о явке молодых специалистов на места распределения.

Несмотря на прилагаемые усилия, не выполнялся план распределения на Южном Урале в период 1960–1980-х гг., так как количество выбывших самовольно и не явившихся на работу составляло в среднем 20–25 %. Исходя из данных, мы констатируем, что жесткая система распределения частично решала кадровую проблему. Административные методы заставили большинство молодых учителей ехать по месту распределения.

Список литературы

1. Болодурин, В. С. Школа и начальное профессиональное образование в Оренбуржье в годы Великой Отечественной войны / В. С. Болодурин. — Оренбург: Изд-во ОГПИУ, 2003. — 136 с.
2. Государственный архив Оренбургской области. Ф. 264. Оп. 1. Д. 66. Л. 1—2, 5—5 об.
3. Государственный архив Оренбургской области. Ф. 264. Оп. 1. Д. 26. Л. 67, 68.
4. Государственный архив Оренбургской области. Ф. 264. Оп. 1. Д. 95. Л. 8—9 об;
5. Государственный архив Оренбургской области. Ф. Р-1893. Оп. 3. Д. 3255. Л. 91—95.
6. Государственный архив Оренбургской области. Ф. Р-971. Оп. 1. Д. 2404. Л. 2.
7. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 1235. Оп. 20. Ед. хр. 13. Л. 13, 18.
8. Доклады Оренбургской губернской земской управы четвертому очередному Губернскому земскому собранию. Отдел народного образования. Подотдел образования инородцев. Январь 1917. — Оренбург, 1917. — С. 162.
9. Злобин, Ю. П. Учительские институты и семинарии Оренбургской губернии во второй половине XIX — начале XX века // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. — 1999. — № 1. — С. 28—41.
10. Культурное строительство в Оренбуржье : документы и материалы, 1942—1987 / сост. Ю. А. Павлов. — Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1989. — 188.
11. Оренбургский государственный педагогический университет: История в документах, воспоминаниях и фотографиях / Ред. Е. Г. Байдакова. — Оренбург: Оренбург. кн. изд-во, 1999. — 256 с.
12. Оренбуржье — Великой Победе: к 50-летию победы в Великой Отечественной войне / Л. И. Фурорьянский. — Оренбург: Южный Урал, 1994. — 56 с.
13. Очерки по истории Башкирской АССР. — Уфа: Башкирское книжное издательство, 1966. Т. 2. — 316 с.
14. Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в Восточной и Юго-Восточной России. — Оренбург: Заря, 1907. — 23с.
15. Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 147. Оп. 1. Ед. хр. 24. Л. 26.
16. Сборник приказов. 1961. № 164; 1962. № 2; 1963. № 46.
17. Центр документации новейшей истории Оренбургской области. Ф. 1697. Оп. 1. Д. 197. № 75.
18. Центр документации новейшей истории Оренбургской области. Ф. 371. Оп. 6. Д. 249. Л. 21.
19. Центр документации новейшей истории Оренбургской области. Ф. 371. Оп. 9. Д. 602. Л. 33.
20. Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан. Ф. 798. Оп. 1. Д. 1963. Л. 169.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



Ю. Ю. Тереня

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ (1920–1940 гг.)

УДК 070:37.01

ББК 76.02

В статье раскрывается роль педагогических журналов русского зарубежья 1920–1940 гг. в решении педагогических проблем воспитания и образования русских детей в эмиграции.

Ключевые слова: педагогические журналы русского зарубежья; воспитание и образование русских детей в эмиграции.

Yu. Yu. Terenia

ISSUES OF PEDAGOGICAL JOURNALS IN RUSSIAN NEAR-ABROAD COUNTRIES (1920–1940)

The article reveals the role of pedagogical journals in Russian near-abroad countries in solving educational problems of upbringing and education of children in the Russian emigration in 1920-1940s.

Key words: pedagogical journals in Russian near-abroad countries; upbringing and education of children in the Russian emigration.

Трагическая судьба детской и юношеской эмиграции, нуждавшейся в социально-педагогической защите и образовании, в освоении элементарных навыков существования в инокультурной и иноязычной среде, в осмыслении возможных жизненных перспектив, оказалась в центре внимания общественно-педагогического движения русского зарубежья «первой волны». Рассматривая свое пребывание за гра-

ницей как временное явление, русские люди в условиях эмиграции старались сохранить подрастающее поколение как физически, так и нравственно, духовно. «В детях наше будущее, — отмечали педагоги, — и если мы хотим видеть будущее поколение, идущее нам на смену, религиозным, преданным Родине и умеющим работать, мы должны приложить все усилия, чтобы сделать их таковыми» [17. С. 22].

В решении педагогических проблем в эмиграции многогранна и значима роль педагогических журналов русского зарубежья 1920–1940 гг., которые раскрывали материальные и правовые проблемы подрастающего поколения и учительства, вопросы взаимоотношений семьи и школы, выполняли ценностно-ориентационную и стимулирующую функции.

Наибольший вклад в решение проблем воспитания и образования русских детей в эмиграции внесли педагогические журналы «Русская школа за рубежом» (Прага, 1923–1931), «Русская школа» (Прага, 1934–1940), «Бюллетень (Вестник) Педагогического бюро» (Прага, 1923–1931), «Вестник самообразования» (Берлин, 1922–1924), «Вопросы школьной жизни» (Харбин, 1934–1937), «День русского ребенка» (Сан-Франциско, 1934–1955), «Вопросы религиозного воспитания и образования» (Париж, 1927–1928) и др. Ретроспективный анализ многочисленных публикаций в этих журналах дает возможность выделить основные педагогические проблемы русского зарубежья, проследить их зарождение и развитие, а также выявить пути их разрешения и претворения в практику зарубежных русских школ.

Анализ показал, что основная проблематика педагогических журналов русского зарубежья 1920–1940 гг. включает в себя следующие направления:

— учет численности и возрастного состава русских детей в разных странах проживания эмигрантов;

— социально-психологическая защита детства в эмиграции;

— кризис эмигрантской семьи и выявление роли семьи в воспитании и национальном самосохранении детей в эмиграции;

— преодоление процесса денационализации детей и юношества;

— проблемы создания системы национального образования и воспитания;

— проблемы учителей русских школ и выявление роли учителя в решении психолого-педагогических проблем детей в эмиграции;

— организация и функционирование эмигрантской русской школы в разных странах;

— теория и практика преподавания цикла «Россия» в русских школах за рубежом как средства национального самосохранения.

Значительное место в педагогических журналах русского зарубежья 1920–1940 гг. занимает вопрос об *учете численности русских детей в разных странах проживания эмигрантов*. Как показывает анализ материалов, распределение подрастающего поколения по зарубежным странам было неравномерным. Так, согласно докладу Международному съезду преподавателей средней школы, опубликованному в «Бюллетене Педагогического бюро», по состоянию на август 1923 г. общее число детей русских беженцев в Латвии превышало 6 тыс. человек, в Польше насчитывалось до 8, в Румынии — до 5, а в Финляндии — до 4 тыс. детей, в Болгарии общее число русских детей определялось в 2,5 тыс. чело-

век, в Королевстве сербов, хорватов и словенцев — свыше 3 тыс. [5. С. 15—17]. По материалам съезда деятелей средней и низшей русской школы за границей, освещенным в журнале «Русская школа за рубежом», видно, что к апрелю 1923 г. в Эстонии общее число детей и подростков достигало 10 тыс. 700 человек, в Югославии находилось свыше 3 тыс. учащихся, а в Чехословакии количество детей было относительно невелико — около 1 тыс. человек [2. С. 20—22]. В Китае, по состоянию на ноябрь 1934 г., обучалось около 7,5 тыс. учащихся [16. С. 35]. Русские дети проживали также в Германии, во Франции, в Греции, Венгрии, Бельгии, Австрии, Англии, Швейцарии, Италии, США, однако их учет там не проводился, и точных данных о численности детской эмиграции в педагогических журналах не имеется.

Особое внимание на страницах педагогических журналов русского зарубежья уделялось вопросу *социально-психологической защиты детства в эмиграции*, в рамках которого были проанализированы статьи «Воспоминания 500 русских детей» с предисловием В. В. Зеньковского, П. Д. Долгорукова «Русская беженская школа», А. П. Дехтерева «Школьный год (дневник воспитателя)», В. В. Зеньковского «Детская душа в дни революции и теперь», С. И. Карцевского «Человеческие документы: воспоминания детей-беженцев из России», В. В. Руднева «Условия жизни детей эмиграции» и др.

Анализ показал, что особенности существования подрастающего поко-

ления в инородной среде требовали неотложного рассмотрения вопроса социально-психологической защиты детства, который осложнялся особой психологией русских детей. Детская душа, вырванная из родной среды, была глубоко потрясена тремя событиями: революцией, гражданской войной и эмиграцией. Страницы педагогических журналов пестрят историями о том, что представляло собой подрастающее поколение эмиграции в психологическом отношении, какие душевные травмы оно перенесло. Так, П. Д. Долгоруков подчеркивал, что приходилось работать с детьми, «выбитыми из колеи в младшем возрасте от беспризорности, а в старшем от пребывания сплошь да рядом на фронте европейской войны, от участия в гражданской войне и от самостоятельной борьбы за существование в беженской обстановке» [6. С. 73].

Тяжелая жизнь, пережитое горе, а часто и испытание жестокостью перестроили психику подрастающего поколения, обусловили особенную «беженскую психологию». Директор Шуменской школы-интерната А. П. Дехтерев говорил, что «дети, преодолевшие гражданскую войну и осилившие эмиграцию, — вне прошлого. У них иная психика, иные нервы, иные понятия об отношениях. По-моему, у них даже состав крови другой» [4. С. 33]. В. В. Зеньковский на страницах журнала «День русского ребенка» отмечал: «Детская душа в наши дни напоминает полуразрушенный дом, в котором уцелело только несколько жилых помещений, — а все остальное разрушено, измято, сломано, исковеркано. <...>

Душа их, конечно, безостановочно лечит самое себя, но наш долг всячески помогать им в этом, ибо справиться с тем тяжким бременем, с тем ядом, который отравил детскую душу, им самим нелегко. <...> Во имя детей, во имя будущего нашей Родины, мы должны найти в себе силы для решения этой нелегкой задачи и помочь детям» [8. С. 95].

Решение проблемы социально-психологической защиты детства в эмиграции находилось в тесной взаимосвязи с вопросом о выявлении *роли семьи в воспитании и национальном самосохранении детей в эмиграции*, что выявляется при исследовании педагогических журналов русского зарубежья 1920–1940 гг. Часть детей имели неполную семью, у других родители остались в России или погибли, некоторые ничего не знали о судьбе родителей. Так, согласно статистическим данным, опубликованным в «Бюллетене Педагогического бюро», к 1922 г. в самой большой гимназии Моравской Тршебове в сиротском положении находилось более 45 % детей, к сентябрю 1924 г. в Болгарии из 653 учащихся трех гимназий процент детей-сирот, полусирот и потерявших родителей составил 34,4 % [15. С. 73].

Однако и полноценная семья не всегда выполняла свои функции. Вот, например, какую картину жизни детей в эмиграции рисует Н. А. Рауш-Траубенберг в журнале «Русская школа за рубежом»: «Русский ребенок в Чехии живет в атмосфере очень бедной интеллигентной трудовой семьи; эта семья по своему духовному

уровню могла бы дать своему ребенку достаточное нравственное и умственное развитие, но условиями жизни и недостаточностью средств возможность эта ограничивается настолько, что в иных случаях сводится к нулю. И мать, и отец усиленно учатся, с утра уходят в университет, возвращаются домой поздно вечером; ребенок остается один и подпадает случайным влиянием домохозяев, соседей, товарищей по уличным играм» [11. С. 441]. Вследствие низкой оплаты труда эмигрантов и непостоянства их заработка прожиточный минимум мог быть обеспечен только работой всех членов семьи, включая и стариков. Тяжелые условия жизни заставляли родителей часто искать заработок вдали от дома, что являлось причиной их долгого отсутствия. Детский промышленный труд становился широко распространенным явлением среди более нуждающейся части русской эмиграции. Лишаясь своего внутреннего духовного содержания, семья в условиях эмиграции переставала существовать. В этом заключались трагедия и кризис эмигрантской трудовой семьи.

Большая часть статей, посвященных вопросам социально-психологической защиты детства, затрагивает проблемы материальных условий жизни эмигрантских семей. Известный публицист, критик, общественный деятель В. В. Руднев в своем очерке «Условия жизни детей эмиграции», опубликованном в журнале «Русская школа за рубежом», показал, как на детском развитии отражаются материальные условия быта: «Обычно

одна семья из 5—7 человек занимала квартиру в 1—2 комнаты. В маленьких комнатах скученно живут взрослые и дети обоего пола. Здесь же спят, готовят кушанье, едят, стирают белье и часто тут же семья занимается каким-нибудь кустарным ремеслом. Духота, пыль, грязь. Сырость, холод, недостаток света» [13. С. 183]. Нехватка денежных средств заставляла скучиться на питании. Вот, например, из чего состояло повседневное домашнее питание детей эмигрантской бедноты в Болгарии: картофель без жиров, луковица, иногда ничтожная порция овечьего сыра при недостаточном количестве хлеба — обычное меню обедов и ужинов [13. С. 184—185]. Многие дети не имели достаточного количества одежды, обуви. В Польше, например, «теплая одежда русских детей — крайняя редкость; большинство носит легкую и рваную одежду» [13. С. 192]. Недоедание, плохие жилищные условия, одежда и обувь являлись основной причиной повышенной заболеваемости детей. Истощенный организм представлял благоприятную почву для развития болезней в связи с пониженным иммунитетом. Более чем у половины детей имелось малокровие в разных степенях, бронхит, нередко встречались случаи туберкулеза.

Значительное место на страницах педагогических журналов занимали статьи о денационализации русских детей и юношества в эмиграции, нравственной деградации подрастающего поколения, потере ценностных ориентаций, снижении уровня культуры, забвении религиозных традиций и родного языка. Изучение пе-

дагогических изданий показало, что в обсуждении проблемы преодоления процесса денационализации русских детей принимали участие ведущие педагоги, ученые, психологи и философы русского зарубежья: А. Л. Бем, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, А. Павлов, А. Петров, В. В. Руднев, С. Четвериков и др.

В. В. Зеньковский в статье «Проблема школьного воспитания в эмиграции» писал: «Для нашей молодежи, а тем более детей, отрыв от родины, отсутствие живой и глубокой связи с родной стихией... лишает душу того питания, без которого трудно созреть и сформироваться личности. <...> Как растения, пересаженные на чужую почву, юные души остаются без питательных соков, им необходимых. Они на поверхности вбирают в себя все то, что дает им заграничная обстановка, но глубины души, требующие того, что соответствует национальному типу, остаются без питания, раскрываются односторонне и неполно» [7. С. 173].

Как показывает анализ материалов, проблема «сохранения русских детей русскими» поднималась на многих съездах и совещаниях по вопросам подрастающего поколения в эмиграции, а также получила широкое развитие на страницах педагогических журналов русского зарубежья 1920—1940 гг., где, помимо теоретических статей, печатались материалы о мерах борьбы против денационализации русских беженских детей в различных странах, а отдельный выпуск «Изданий Педагогического бюро» посвящен совещанию по борьбе с

денационализацией, проходящему в Праге 4—5 октября 1924 г.

На совещании Педагогическое бюро выработало программу действий по борьбе с денационализацией: широкая информация русской общественности о надвигающейся опасности; создание культурно-национальных объединений; развитие системы русских школ при пересмотре программ преподавания с учетом значения отдельных предметов в системе национального воспитания; развитие системы внешкольного образования; активизация литературно-издательской деятельности в области издания русской классики и детской литературы; всемерная поддержка форм русского быта; моральная и материальная помощь детям-сиротам; организация праздников русской культуры [14. С. 4—5].

Особое место в педагогических журналах русского зарубежья 1920—1940 гг. занимали работы, затрагивающие проблемы *создания системы национального образования и воспитания*, которая включила в себя комплекс учебных заведений и внешкольных учреждений, осуществлявших образование и воспитание подрастающего поколения путем создания русского микросоциума. Вот лишь некоторые из статей, опубликованных по данному вопросу на страницах педагогических журналов: А. П. Дехтерев «Новое в отношениях семьи и школы», А. П. Долгоруков «О мерах борьбы против денационализации русских беженских детей», В. В. Зеньковский «Воспитательная проблема в школе», И. А. Ильин «Рождение чувства Родины», Л. Рклицкая «Дети,

лишенные Родины», В. В. Руднев «Судьбы эмигрантской школы».

Анализ указанных работ показал, что главенствующая роль в решении педагогических проблем принадлежала русским учебным заведениям за границей. В условиях эмиграции детские сады, школы, интернаты рассматривались не просто как образовательные учреждения, а прежде всего как формы социальной защиты и спасения подрастающего поколения для будущей России. У русской школы за рубежом была своя специальная задача, которой не было ни у одной школы: «сохранить русскую культуру, привить детям и сохранить в них любовь ко всему родному — русскому, научить их понимать красоту родного языка, родного искусства, понять и оценить родную историю, только тогда можно будет сохранить наших детей от страшной денационализации, от того ассимилирования с инородцами, которое, к сожалению, уже замечается в некоторых странах, — говорилось в 1924 г. в «Бюллетене Педагогического бюро». — Нужно создать особую, чисто русскую атмосферу в такой школе, надо стремиться к тому, чтобы эта школа представляла маленький уголок России, где «русский дух, где Русью пахнет». <...> Итак, сохранить национальную культуру, приучить детей любить все русское, и воспитать подрастающее поколение для будущей России, закалить его волю, выработать твердый характер — вот основные задачи эмигрантской школы» [9. С. 107].

Наряду с выявлением путей решения проблемы денационализа-

ции подрастающего поколения, на страницах педагогических журналов 1920–1940 гг. пристальное внимание уделяется *проблемам учителей русских школ и выявлению роли учителя в решении психолого-педагогических проблем детей эмиграции*. В разработку этих вопросов большой вклад внесла статья А. Петрова «Материалы к исследованию положения русской школы и учительства за границей», опубликованная в «Бюллетене Педагогического бюро», в которой он изложил статистические данные о численности русских учителей в странах Европы, их возрастном составе, образовании, привел информацию о педагогической деятельности в эмигрантских учебных заведениях.

По данным А. Петрова, в среде русской интеллигенции, обосновавшейся за границей, видное место занимали преподавательские силы, начиная от профессоров и заканчивая учителями начальной школы. По статистике, к 1923–1924 гг. наибольшее число русских учителей было сосредоточено в Королевстве СХС, Чехословакии и Болгарии, т. е. в тех странах, которые оказали наибольшую помощь русским беженцам. Так, к марту 1924 г. в Королевстве СХС насчитывалось 374 учителя, в Чехословакии — 109 человек, в Финляндии на март 1924 г. — 126, в Литве — 21 человек [9. С. 100], а в Болгарии, по данным на апрель 1923 г., насчитывалось 245 человек преподавательского состава [3. С. 64]. Точной информации о численности преподавателей в Польше не имеется. По приближительным подсчетам, здесь было около

тысячи русских учителей, в число которых входили и учителя-эмигранты. В Турции, Эстонии, Литве численность преподавателей к началу марта 1924 г. составляла 30, 72 и 21 человек соответственно. Несколько иной была ситуация в странах Западной Европы, что обуславливается политикой стран по отношению к эмигрантам. Согласно анкетированию, проводившемуся Объединением русских учительских организаций за границей в начале 1924 г., число учителей-эмигрантов в странах Западной Европы колебалось в пределах 45 человек и меньше [9. С. 100].

По подсчетам А. Петрова, возрастной состав преподавателей распределялся от 22 до 74 лет, причем наибольшее число приходилось на возраст от 29 до 46 лет. Число учителей старше 60 лет незначительно — лишь единицы педагогов [9. С. 100].

Анализируя данные А. Петрова об образовании эмигрантских учителей, можно прийти к выводу о том, что наибольшее количество преподавателей окончило университеты и гимназии; довольно много среди них лиц, окончивших женский институт, учительскую и духовную семинарию, военное училище, а также высшие женские и педагогические курсы. Можно сказать, что при разнообразии специальностей и школ преподаватели с высшим образованием составляли около 39,5 % от всех учителей-эмигрантов, с образованием выше среднего — 13 %, со средним образованием — не менее 43 %, ниже среднего — около 4 %. Педагогов без образования или с так называемым домашним образо-

ванием насчитывалось менее 1 % [9. С. 101–104], что говорит о высоком уровне образованности учителей русского зарубежья.

Обсуждение роли учителя в решении психолого-педагогических проблем детей в эмиграции происходит в статьях К. Иванова «Педагогический съезд по вопросам школьного воспитания в Праге», А. Петрова «Первая Константинопольская гимназия Всероссийского союза Городов», В. Тукалевского «Русские школы в Финляндии» и др.

Результатом обработки собранных материалов стали выводы, что перед учительством эмиграции стояла непосильная задача — восстановить нормальное физическое и психическое состояние детей, дать определенный багаж знаний, ввести их в круг традиционной русской культуры, подготовить их к созидательной деятельности в будущей России. Русская зарубежная система образования выдвигала на первый план вопрос не столько об образовании, сколько о воспитании, она заменяла детям и семье, и обществу. Директор Первой Константинопольской гимназии Всероссийского союза городов А. Петров в своей напутственной речи педагогическому коллективу говорил, что «наша школа должна стать, прежде всего, школой-семьей, где жизнь педагога неразрывно связана с детской жизнью, где не будет двух лагерей: мы” и “они”, а все будут спаяны воедино. Далее наша школа, в виду переживаемого времени, должна думать о воспитании воли, характера, борьбе с той дряблостью и мягкоте-

лостью, которая так разительно сказалась в русской интеллигенции в годину тяжелых испытаний. Наконец, третья — и, может быть, самое важное: руководясь новейшими течениями педагогики и психологии, наша школа должна быть строго национальной, на нас лежит трудная и ответственная задача — сохранить в детях, а в нужных случаях зажечь святой огонь любви к утраченной Отчизне, познакомить их с величием родной истории, красотой родной поэзии и литературы — словом, дать знание и понимание родного края» [10. С. 97–98].

В свете предъявляемых особых требований к учителям русской школы за рубежом в педагогических кругах назрела проблема подготовки и переподготовки преподавателей. С этой целью в Праге в 1923 г. был открыт Русский педагогический институт им. Я. А. Коменского, который вплоть до его закрытия в 1927 г. подготовил более 100 учителей и являлся центром педагогического образования среди русских эмигрантов.

На страницах педагогических журналов русского зарубежья 1920–1940 гг. шло постоянное обсуждение проблем *организации эмигрантской русской школы в разных странах*:

- непрочность школьного бюджета;
- тяжелые условия работы русской школы за рубежом;
- материальное и правовое положение преподавательского состава;
- подвижность и неоднородность контингента учеников;
- удаленность места жительства учащихся от учебного заведения.

В рамках этого вопроса были проанализированы статьи, связанные с разработкой и выявлением путей решения проблем организации русских зарубежных школ: К. А. Александров «Доклад о положении русской беженской школы в Финляндии», А. Павлов «Русская гимназия Земгора в Праге», А. Петров «Первая Константинопольская гимназия Всероссийского союза городов», В. В. Руднев «Финансовое положение и перспективы беженской школы», А. Формак «Русская основная школа в Латвии» и др.

Анализ работ показал, что основной проблемой русских учебных заведений в эмиграции была непрочность школьного бюджета. Денежные средства центральных русских беженских организаций — Российского земско-городского комитета, Всероссийского союза городов, Всероссийского земского союза, Российского общества Красного Креста были исчерпаемы, определенных надежд на какие-либо новые источники финансирования русских учебных заведений не было. Самоокупаемость школ в связи с бедностью беженской массы не могла служить даже частичным базисом в деле помощи. Эти условия грозили прекращением деятельности школьной сети в различных странах проживания эмигрантов. Данную проблему наглядно показывает «Бюллетень Педагогического бюро»: «В июне месяце закончился учебный год. Но ни дети, ни учащие, ни родители не могут быть уверены, что осенью начнется новый учебный год, что школа будет существовать и дальше. Возможно,

что осенью текущего года многие русские дети будут вынуждены вновь на неопределенное время прервать наладившееся было ученье» [5. С. 18].

Следующей проблемой явились крайне тяжелые условия работы русской школы за рубежом. Прежде всего, они выражались в недостатке учебников, учебных пособий, оборудования, канцелярских принадлежностей, литературы на родном языке. Учителям совместно с учащимися приходилось изготавливать своими руками различные таблицы, препараты, наглядный материал, иногда даже и собственно учебники. Некоторые заведения были вовсе лишены школьной мебели, плохо отапливались, уроки велись в тесных, неприспособленных для занятий комнатах, отсутствовали библиотеки.

Еще одна проблема — тяжелое материальное и правовое положение преподавательского состава русских школ за рубежом. Авторы педагогических журналов рассказывают, как учителя «по собственной инициативе начинают занятия безвозмездно или за гроши. Но и получая определенное вознаграждение, низведенное до минимальных размеров, они с трудом, особенно семейные, сводят концы с концами. Получая большей частью поурочное вознаграждение, они во время каникул лишаются заработка. <...> В некоторых учебных заведениях, вследствие недостатка средств, выдача жалования затгивалась на несколько месяцев, а некоторые и совсем распались, и учителя оставались без заработка» [6. С. 72].

Значительную трудность в орга-

низации русских зарубежных школ представляли подвижность и неоднородность контингента учеников как по возрасту, так и по уровню подготовки. На страницах педагогических журналов приводится информация, что возраст старшеклассников достигал 20–25 и более лет, учащиеся одного класса были различны по прохождению курса в учебных заведениях различного типа, многие из которых не занимались образованием по 4–5 лет. Прием новых учеников приходилось производить в течение всего учебного года наряду с оттоком учащихся, что значительно затрудняло работу педагогов. В подтверждение этого показателя приведем данные о деятельности Первой константинопольской гимназии Всероссийского союза городов за 1921 г., опубликованные в журнале «Русская школа за рубежом»: общее число учеников в среднем колебалось от 300 до 350, а подвижность контингента учащихся за 13 месяцев составила 960 человек [10. С. 98].

Определенную сложность представляла удаленность места жительства учащихся от учебного заведения. Обследование школ в Финляндии, проводимое весной 1923 г. Российским земско-городским комитетом и изложенное в статье К. А. Александрова, показало, какое расстояние до школы приходилось проходить учащимся. Так, из восьми обследованных школ менее 1 км до учебного заведения проходили 378 человек, от 1 до 2 км — 194 учащихся, от 3 до 4 км — 95, от 5 до 6 км — 19, от 7 и более км — 14 человек [1. С. 54–72]. Не имея

необходимой одежды, тратя на дорогу в школу и обратно более часа ходьбы, ученикам в осеннее и зимнее время, в непогоду приходилось часто пропускать уроки.

Как показывает анализ материалов, опубликованных на страницах педагогических журналов, ввиду разобщенности беженской массы в каждой отдельной стране создание русской школы шло особым путем. Это не позволяло использовать общепедагогический опыт, накопленный за время проживания в эмиграции, и разрешить целый ряд принципиальных вопросов постановки учебного дела и управления образовательными учреждениями. С появлением в среде эмигрантов большого количества русских учебных заведений, педагогических объединений, существующих отдельно друг от друга, возникла потребность в создании центра, координирующего деятельность русской зарубежной школы.

Так, в резолюции I съезда деятелей средней и низшей русской школы за границей, опубликованной в «Бюллетене Педагогического бюро», видно, что эту роль взяло на себя Педагогическое бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. Данный орган, «не обладая административными функциями управления... должен выполнять работу объединения русского школьного дела за границей, а также представительства в пользу его интересов в разного рода инстанциях, до международных включительно, и, наконец, должен служить справочным центром и содействовать местным учреждениям и учебным заведениям в изыскании

средств, необходимых для поддержания русской школы за границей» [12. С. 13].

Одно из ведущих мест на страницах педагогических журналов русского зарубежья занимают статьи, посвященные теории и практике преподавания цикла «Россика» в русских школах за рубежом как средства национального самосохранения. Национальный компонент содержания образования в русских эмигрантских школах был направлен на сохранение родного языка, русских традиций, воспитание любви и уважения к ценностям национальной культуры и включал в себя следующие предметы учебного плана: русский язык, литературу, историю, географию, Закон Божий, пение.

Итогом обсуждения теории и практики преподавания цикла «Россики» на страницах педагогической журналистики русского зарубежья 1920–1940 гг. стали программы по русскому языку, литературе, истории, географии, Закону Божьему и пению. Данные курсы могли видоизменяться в зависимости от местных условий и давали учителю общие методологические указания. В руках опытного преподавателя программы по русским предметам становились мощным оружием в деле национального самосохранения подрастающего поколения.

Большой вклад в преподавание географии внесли Ю. Д. Новоселов и

С. П. Орлов, в преподавание Закона Божьего — В. В. Зеньковский, С. Четвериков. Среди работ по методике преподавания предметов гуманитарной направленности следует отметить статьи П. М. Бицилли, Л. М. Сухотина об изучении истории в русской школе; работы М. В. Чернозитовой о проблемах музыкального развития детей; А. В. Ельчанинова и А. П. Петрова, посвященные русской литературе, Г. Я. Трошина о методах обучения чтению; Е. А. Елачича и С. И. Карцевского, затрагивающие вопросы изучения русского языка в эмигрантских школах.

Таким образом, основная проблематика педагогических журналов русского зарубежья 1920–1940 гг. заключалась в социально-психологической защите детства в условиях эмиграции, выявлении путей решения проблемы предотвращения процесса денационализации детей и юношества, сохранении традиций русской культуры и родного языка, разрешении проблем русского учительства, организации эмигрантской школы в разных странах. Решение многочисленных проблем образования подрастающего поколения и национального самосохранения детей и юношества в эмиграции осуществлялось в процессе национального образования и воспитания в учебных заведениях русского зарубежья.

Список литературы

1. Александров, К. А. Доклад о положении русской беженской школы в Финляндии / К. А. Александров // БПБ. — 1923. — № 3. — С. 54–72.
2. Бем, А. Л. Съезд деятелей средней и нижней русской школы за границей / А. Л. Бем // РШЗР. — 1923. — № 2/3. — С. 20–22.
3. Данные о современном состоянии русского учебного дела в Болгарии // БПБ. — 1923. — № 2. — С. 62–73.
4. Дехтерев, А. П. Школьный год (дневник воспитателя) / А. П. Дехтерев // РШЗР. — 1927–1928. — № 25. — С. 30–38.
5. Доклад Международному съезду преподавателей средней школы в Праге 27–30 августа 1923 г. // БПБ. — 1923. — № 2. — С. 15–18.
6. Долгоруков, П. Д. Русская беженская школа / П. Д. Долгоруков // РШЗР. — 1923. — № 1. — С. 71–79.
7. Зеньковский, В. В. Проблема школьного воспитания в эмиграции / В. В. Зеньковский // РШЗР. — 1929. — № 32. — С. 169–177.
8. Зеньковский, В. В. Детская душа в дни революции и теперь / В. В. Зеньковский // День русского ребенка. — 1943. — № 10. — С. 87–97.
9. Петров, А. П. Материалы к исследованию положения русской школы и учительства за границей / А. П. Петров // БПБ. — 1924. — № 4. — С. 100–107.
10. Петров, А. П. Первая Константинопольская гимназия Всероссийского союза городов / А. П. Петров // РШЗР. — 1924. — № 9. — С. 92–98.
11. Рауш-Траубенберг, Н. А. Дашкольные учреждения русской эмиграции в Чехии / Н. А. Рауш-Траубенберг // РШЗР. — 1931. — № 34. — С. 436–445.
12. Резолюции Съезда Деятелей средней и нижней русской школы за границей // БПБ. — 1923. — № 1. — С. 11–19.
13. Руднев, В. В. Условия жизни детей эмиграции / В. В. Руднев // РШЗР. — 1927–1928. — № 26. — С. 179–185.
14. Сопещение по борьбе с денационализацией. — Прага, 1925. — № 5. — С. 4–15.
15. Сопещение представителей русских учебных заведений в Болгарии // БПБ. — 1925. — № 7. — С. 63–78.
16. Учебный отдел Управления О.Р.С.М. // Вопросы школьной жизни. — 1934. — С. 31–47.
17. Шумкина, А. Воскресная школа / А. Шумкина // Вестник РСХД. — 1927. — № 6. — С. 17–25.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

М. И. Демков

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

(Окончание. Начало в № 2/2013, № 1/2014)

И такъ, по словамъ I. Джонса, „общее образование есть лучшее приготовленіе къ специальному труду человѣка, какой бы ни былъ этотъ трудъ, и потому общее образование должно быть главною цѣлью, къ которой должно стремиться воспитаніе“ (стр. 11).

„Изъ апіорическихъ разсужденій явствуетъ, что изученіе языка въ той или другой формѣ имѣетъ большое значеніе, какъ орудіе умственного развитія, изъ этого же можно вывести то естественное заключеніе, что чѣмъ совершеннѣе изучается языкъ, тѣмъ совершеннѣе должно быть и самое развитіе ума“ (стр. 19). „Съ языкомъ должна быть тѣсно связана и литература, и хотя въ идеѣ мы можемъ иногда долѣе останавливаться на одномъ, а иногда на другомъ, но въ дѣйствительности языкъ и литература неразрывно связаны между собой“ (стр. 19).

„Изученіе древнихъ классиковъ воспитываетъ аналитическую способность, поставляя учащагося въ необходимость отыскивать корни словъ, раздѣлять сложные слова на ихъ составныя части, разлагать періоды, необыкновенно сложные и запутанные, со многими вводными предложеніями, взаимная зависимость и связь которыхъ не очевидны съ перваго взгляда, такъ какъ слова, соотносящіяся по смыслу, разставлены въ періодѣ весьма далеко одно отъ другого“. „Изученіе древнихъ классиковъ развиваетъ разумъ. Правильное словосочиненіе, какъ было хорошо сказано, есть не что иное, какъ правильный процессъ сужденія“. Словосочиненіе состоитъ въ такой расстановкѣ и такомъ измѣненіи словъ, которыя соответствовали бы внутренней дѣятельности разсудка, и потому изученіе словосочиненія должно служить развитію этой способности.

* Известия по народному образованію. 1912. № 11. С. 198-240.

„Изученіе древнихъ классиковъ воспитываетъ вкусъ посредствомъ переводовъ и сочиненій. Переводъ и сочиненія ставятъ учащагося въ постоянную необходимость тщательно соображать, какъ особенности классическихъ языковъ могутъ быть наилучшимъ образомъ выражены на нашемъ собственномъ языкѣ и, наоборотъ, какъ особенности нашего языка могутъ быть переданы наилучшимъ образомъ на латинскомъ или греческомъ языкѣ, свойственными этимъ языкамъ оборотами; далѣе, учащійся долженъ рѣшить, какъ выразить всѣ тонкія различія, существующія въ словахъ одного языка и ихъ измѣненіяхъ, словами и измѣненіями другого языка, безъ утраты силы и значенія, а эта задача представляетъ особенныя трудности и, слѣдовательно, требуетъ тонкаго различенія и утонченнаго вкуса, такъ какъ классическіе языки сильно отличаются отъ нашего собственного, какъ по своему строю, такъ и по образу выраженія“ (стр. 30). „Къ этому можно прибавить, что древніе классики представляютъ обиліе пригодныхъ темъ, по поводу которыхъ можно требовать отъ учащагося воспроизведенія своими словами того, что онъ пріобрѣлъ отъ учителя, съ прибавленіемъ мыслей, почерпнутыхъ изъ чтенія или возникшихъ изъ собственнаго разсужденія ученика. Изъ этого можно видѣть, что классическое образованіе удовлетворяетъ потребностямъ одной изъ важныхъ отраслей воспитанія, именно научающаго сочинять на своемъ родномъ языкѣ“ (стр. 37).

И такъ, оказывается, что изученіе древнихъ классиковъ есть чрезвычайно дѣйствительное орудіе развитія умственныхъ способностей и что древніе классики вполне удовлетворяютъ требуемымъ условіямъ для занятія центрального положенія въ нашей воспитательной системѣ (стр. 42). „Кромѣ того, надо бы постоянно помнить, что латинскій и греческій языки суть сами по себѣ болѣе совершенные, что они логически точнѣе въ выраженіи мыслей, болѣе правильнаго грамматическаго строя и что ихъ грамматическія подробности легче подвести подъ общіе законы“ (стр. 55). Вмѣстѣ съ тѣмъ „они представляютъ образецъ принциповъ языка и грамматики, принятый всѣмъ образованнымъ міромъ“ (стр. 56). По словамъ Макса Мюллера, „латинскій языкъ дастъ намъ ключъ къ испанскому, португальскому, французскому, итальянскому“. Кто пожелаетъ научиться новымъ романскимъ языкамъ, тотъ убѣдится, что онъ употребитъ на нихъ менѣе времени, если предварительно изучитъ латинскій языкъ, чѣмъ если бы онъ изучалъ каждое изъ этихъ новѣйшихъ нарѣчій безъ предварительнаго знанія ихъ общаго родоначальника (стр. 60). „Греческій же языкъ, послѣ латинскаго, имѣетъ, безъ сомнѣнія, наибольшее право на наше вниманіе: по ясности и силѣ, по философской точности выраженія и грамматическаго строя, языкъ

этотъ самый совершенный изъ всѣхъ языковъ; отъ Греціи же и Римъ заимствовали свою литературу; произведенія греческаго ума суть первые источники литературы и основной элементъ цивилизаціи новѣйшей Европы; короче, Греція, путемъ языка и литературы, стала родоначальницею умственныхъ усилій въ поэзіи, краснорѣчіи, исторіи и философіи и, такимъ образомъ, такъ сказать, царствуетъ въ умственномъ мірѣ всѣхъ поколѣній и всѣхъ временъ“ (стр. 102).

Джонсъ ссылается и на Уэвелля (Whewell), на его книгу „Классическое образованіе“, гдѣ сказано: „Древніе классики составляютъ необходимую часть нашего воспитательнаго курса, потому что они знакомятъ насъ съ умственными усиліями прошедшихъ временъ; они впечатлѣны, такъ сказать, исторією образованнаго міра, и изученіе ихъ сохраняетъ преданія нравственной и умственной жизни, а настоящее благородство ума заключается въ умѣнны прослѣдять преемство мыслей. Исключить изъ нашего воспитанія изученіе классиковъ, стало бытъ, лишить насъ опыта въ умственномъ мірѣ значить дѣлать для насъ невозможнымъ изслѣдованія прогресса мысли образованнаго человѣка, значить, наконецъ, разрушить то, что можетъ быть названо аристократическимъ элементомъ человѣческаго знанія“ (стр. 80).

32. *Чтенія о воспитаніи II. Юркевича.* Москва 1865. Стр. 272.

По словамъ автора, это записки, которыя были выданы слушателямъ для руководства при чтеніи педагогіи въ учительской семинаріи военнаго вѣдомства.

„Преданія и обычаи, говоритъ Юркевичъ, даютъ намъ готовые одобрительные образцы для педагогической дѣятельности, и разумный воспитатель пользуется этимъ источникомъ наилучшимъ образомъ. Но въ каждую минуту нашей личной и общественной жизни преданіе и обычаи находятся въ борьбѣ съ новыми началами образованія, и каждый воспитатель, какъ и вообще человѣкъ, обыкновенно занимаетъ своею личностію двусмысленную середину между этими борющимися силами нравственнаго міра: только общая и строго обработанная наука о воспитаніи можетъ сказать воспитателю, въ какомъ случаѣ, въ какой мѣрѣ и въ какомъ направленіи онъ долженъ пользоваться каждою изъ этихъ силъ для своихъ цѣлей, по какимъ признакамъ онъ можетъ узнать, что въ преданіи отжило свой вѣкъ, умерло и потеряло нравственную цѣну и съ другой стороны, что въ новомъ образованіи не прочно, не зрѣло и необщегодно“. Педагогія предохраняетъ насъ отъ односторонности и неполноты, которая неизбежно связана со всѣми правилами преданія и личныхъ интересовъ. Педагогъ, какъ и врачъ, нуждается въ основательной руководящей теоріи и не

может полагаться исключительно на свои ограниченные опыты (стр. 6). „Для практика его дѣятельность всегда принимаетъ характеръ обыкновенный, ежедневный. Наука запечатлѣваетъ свои требованія величіемъ истины. Педагогія даетъ намъ понять задачу воспитанія, какъ дѣло высшее и святое, какъ дѣло, которое было бы не достойно исполнять, имѣя чувства поденщика или фабричнаго работника. Если Божественное откровеніе ставить выше всѣхъ званій званіе царя, священника и учителя, то наука о воспитаніи развиваетъ и оправдываетъ это понятіе о величіи послѣдняго званія въ человѣческихъ обществахъ и указываетъ на испытанныя средства и условія, при которыхъ дѣйствительно воспитатель будетъ соответствовать своему назначенію“ (стр. 7).

„Въ понятіи человѣка благовоспитаннаго, повидимому, заключаются требованія незначительныя. Это имя очень скоро заслуживаетъ молодой человѣкъ, который уважаетъ общественное мнѣніе и условныя правила приличія“. „Но требованіе воспитывать такъ, чтобы человѣкъ имѣлъ способность и рѣшимость дѣйствовать согласно съ условными правилами общественнаго мнѣнія, съ нравами и законами приличія, господствующими въ опредѣленное время въ разныхъ общественныхъ слояхъ или въ одномъ какомъ-нибудь кругѣ, это требованіе должно быть признано недостаточнымъ“. „Общественные нравы—это явленіе такое разнокачественное, что только о частныхъ случаяхъ можно при достаточной опытности сказать, составляютъ ли они поддержку, или задержку для нравственнаго усовершенствованія отдѣльныхъ личностей. Чтобы освѣтить ярко слабую сторону разбираемаго здѣсь требованія, которое настаиваетъ главнымъ образомъ на мягкости, податливости и склонности къ приспособленію, какъ на высшихъ нравственныхъ качествахъ, скажемъ рѣзко, что въ человѣкѣ должна быть и „частичка желѣза“, что онъ долженъ владѣть и способностью борьбы противъ условныхъ правилъ общественнаго мнѣнія въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ этого требуетъ долгъ и совѣсть, что дѣйствительная доблесть характера часто можетъ принимать тѣ непріятныя угловатыя формы, за которыя не даютъ имени благовоспитаннаго человѣка, и что дорожить общественнымъ мнѣніемъ всегда и безусловно есть признакъ моральной слабости, или малодушія“. По Юркевичу „не общественные нравы, не умѣнье жить въ свѣтѣ, не масса свѣдѣній, не счастье, не польза (во всемъ этомъ нынѣ часто видятъ послѣднія цѣли воспитанія), но разумный и добрый человѣкъ, вотъ незыблемая и безспорная цѣль воспитанія, какъ ее понималъ здравый смыслъ народовъ“ (стр. 12).

Авторъ довольно подробно останавливается на чувственномъ созерцаніи и говоритъ: „отъ всѣхъ другихъ познаній оно отличается

живостью или свѣжестью, богатством доставляемыхъ ощущений и тѣсною связью съ пріятными и непріятными чувстваваніями: сравните напр. друга или врага видимаго и воспоминаемаго. Условія, при которыхъ происходитъ чувственное созерцаніе, суть: дѣйствіе на наши чувства предмета, вниманіе души и быстрое внезапное сравненіе наблюдаемаго предмета съ другими предметами того же рода, которые уже знакомы намъ“. „На чувственномъ созерцаніи основана метода нагляднаго обученія. Она соотвѣтствуетъ дѣтскому возрасту потому, что она предоставляетъ воспитаннику самому дѣлать опыты и наблюденія, видѣть, слышать, осязать, двигать, дотрогиваться, между тѣмъ какъ учитель своими указаціями и вопросами только усиливаетъ вниманіе воспитанника, направляетъ это вниманіе то на матерію, то на форму предмета и сближаетъ новыя впечатлѣнія съ прежними, уже знакомыми. Ребенокъ чувствуетъ при этомъ самостоятельность и наслаждается самостоятельностью, что невозможно при слушаніи учительскихъ чтеній. Но и въ нравственномъ отношеніи наглядное обученіе начѣмъ не замѣнимъ; примѣръ сильнѣе дѣйствуетъ чѣмъ наставленіе“ (стр. 42—43).

Говоря объ образовательномъ значеніи аналогіи, Юркевичъ даетъ рядъ практическихъ совѣтовъ: 1) „не обучать дѣтей иностраннымъ языкамъ, пока родной языкъ не усвоенъ ими надлежащимъ образомъ изъ живого образованія. Очень раннее обученіе иностраннымъ языкамъ дѣлаетъ мысль безразличною къ словеснымъ знакамъ, и ея художественное отношеніе къ нимъ исчезаетъ. Мысль будетъ выражаться въ знакахъ удобнѣйшихъ и легчайшихъ, а не въ такихъ, которые имѣютъ съ ней тонкія, гармоническія отношенія. Слова будутъ относиться къ духу вообще, какъ полезныя средства, а не какъ дѣти его, рождая которыхъ онъ положилъ въ нихъ часть своего существа и часть любви своей. Но едва ли нужно доказывать, что такой разрывъ первоначальной дружбы между мыслью и словомъ можетъ предрасполагать къ бездарности“. Затѣмъ онъ совѣтуетъ: 2) „до самыхъ обширныхъ размѣровъ развивать въ ученикахъ способность и искусство изящнаго чтенія. Само собой разумѣется, что съ исполненіемъ этого требованія тѣсно связывается симпатическое усвоеніе образцовыхъ произведеній словесности посредствомъ заучиванія. Думаютъ изучать отечественный языкъ посредствомъ анализовъ, при помощи которыхъ приводятся къ ясному сознанію ученика или грамматическія формы, находящіяся въ изучаемомъ словесномъ произведеніи, или логическое содержаніе произведенія, или историческія обстоятельства, которыя огпечатлѣлись на немъ. Безъ сомнѣнія, анализъ необходимъ вездѣ, гдѣ есть и дѣйствуетъ человѣческая голова. Но все же еще никто

не брался учить искусству танцованья посредствомъ анализа танцевъ, перешедшихъ къ намъ по наслѣдству отъ прежнихъ поколѣній. Случайно языкъ есть предметъ знанія и анализа, но всегда и постоянно онъ есть живое и дѣйствующее искусство духа. Школа должна развить въ ученикѣ глубокое и тонкое чувство языка—какъ бы особенную совѣсть, чувство, котораго нельзя замѣнить никакими свѣдѣніями о языкѣ. Но это чувство образуется тогда, когда на душу дѣйствуетъ словесное произведеніе, какъ нѣчто цѣлостное, гармоническое и живое. Элементы или кусочки этого цѣлага, выдвигаемые анализомъ на высоту яснаго сознанія, безцвѣтны и безразличны; они легко могли бы войти и въ составъ самой пошлой рѣчи“ (стр. 144). Далѣе, учитель и ученикъ непосредственно занимаются языкомъ письменнымъ. То, что составляетъ сущность словеснаго языка, то, что сообщаетъ изученію его огромную образовательную силу, не выражается въ языкѣ письменномъ и можетъ быть выражено только въ изящномъ чтеніи“. „Образовательная сила, которой ожидаютъ отъ чтенія роднаго языка, заключается въ языкѣ письменнаго, заключается въ языкѣ воспроизводимомъ изящнымъ чтеніемъ“. „Итакъ занятіе изящнымъ чтеніемъ должно быть господствующимъ методомъ при изученіи роднаго языка въ школѣ: безъ этого метода вообще невозможно изучать словесныя произведенія какъ образцы художественной дѣятельности духа, для которой нѣтъ письменности. Слово, какъ выраженіе безразличнаго представленія о вещахъ, есть старая монета; какъ художественное дѣло духа, оно есть драгоценный металлъ, закованно откапываемый въ глубинахъ говорящаго духа. Первая сторона дана въ письменности; вторая можетъ быть дана единственно изящнымъ чтеніемъ“ (стр. 145—146).

„Формальное умственное совершенство воспитанника состоитъ въ сильной наклонности его къ мышленію ясному, основательному, самодѣятельному и въ способности его къ умственному труду. Развить эти совершенства и есть задача учителя, которую онъ исполняетъ при сообщеніи свѣдѣній. Но отсюда видно, что не количество свѣдѣній, не многознаніе, а качество свѣдѣній и способъ или порядокъ ихъ сообщенія имѣютъ особенную важность при воспитаніи. „Многознаніе уму не учить“, говорили древніе. Если ученикъ получалъ непрерывно въ теченіе долгаго времени свѣдѣнія совершенно опредѣленныя и ясныя, то всякая новая мысль, которая представится ему ясно, произведетъ въ немъ глубокое недовольство: она будетъ нарушать его постоянную привычку, съ которой онъ такъ сроднился. Это качество свѣтлаго и отчетливаго ума останется за нимъ даже въ томъ случаѣ, если бы нѣкоторыя изъ тѣхъ свѣдѣній, съ помощью которыхъ

оно добыто, изгладилась изъ памяти. Но при этомъ ученикъ находится въ счастливомъ для образованія положеніи еще въ томъ отношеніи, что онъ хорошо знаетъ, что знаетъ и чего не знаетъ, какими свѣдѣніями можетъ онъ владѣть спокойно и какія свѣдѣнія нужно или пополнить или выяснить. Каждый опредѣленный курсъ свѣдѣній имѣетъ, такъ сказать, свою азбуку, изъ которой образуются слоги и слова: въ области математики, естествознанія, исторіи и т. д. есть познанія основныя и простѣйшія. Для воспитанія они имѣютъ особенную важность потому, что они входятъ, какъ постоянные элементы, во всѣ другія познанія того же рода, слѣдовательно составляютъ прочную основу для приѣма всѣхъ другихъ свѣдѣній. Кто сообщаетъ ученику свѣдѣнія готовые, отдаленныя, или даже послѣдніе результаты наукъ, тотъ положительно вредитъ совершенству умственнаго развитія своего воспитанника, который можетъ усвоить такія свѣдѣнія не иначе, какъ въ видѣ простыхъ фактовъ, ни на чемъ не основанныхъ, а только заявленныхъ учителемъ“ (стр. 150—151).

„Важны также тонъ и духъ, съ какими учитель сообщаетъ ученику свѣдѣнія, они могутъ побуждать и подавлять въ ученикѣ безкорыстную любознательность. Для одного различныя свѣдѣнія имѣютъ значеніе денегъ, которыя хороши потому, что съ ними можно имѣть удобство въ жизни и удовольствія; для другаго познаніе имѣетъ цѣну и само по себѣ, какъ внутренній свѣтъ и какъ истина, безъ которой духъ человѣка не наслаждается вышею и лучшею жизнью. Учитель, проникнутый первымъ убѣжденіемъ, можетъ сообщить ученику множество свѣдѣній, но онъ ничего не сдѣлаетъ для того, чтобы ученикъ продолжалъ самообразование по выходѣ изъ школы, ничего не сдѣлаетъ и для того, чтобы въ самой школѣ развивалась и крѣпла прирожденная человѣку любознательность. Можно принять за общій законъ, что мальчикъ или юноша, который со старческимъ благоразуміемъ измѣряетъ свои свѣдѣнія ихъ очевидною полезностью, покончилъ со своимъ человѣческимъ образованіемъ. Ему не идти далѣе и не стремиться разумомъ въ страны невѣдомыя“ (стр. 156).

„Строгий, систематическій порядокъ, въ какомъ учитель передаетъ ученикамъ свѣдѣнія, не есть что-нибудь неподвижное: онъ состоитъ изъ опредѣленной сѣти смысла. По разнымъ нитямъ этой сѣти ученикъ можетъ дѣлать своимъ мышленіемъ болѣе или менѣе удачныя переходы, и, такимъ образомъ, онъ попытается самостоятельно и самодѣтельно соединить свои познанія въ опредѣленную систему. Сколько необходимо для развитія сильнаго и твердаго разума, чтобы ученикъ понималъ и усвоялъ систематическій порядокъ, избранный учителемъ, столько же необходимо для развитія гибкаго и со-

ный учителемъ, столько же необходимо для развитія гибкаго и сообразительнаго мышленія, чтобы онъ двигался внутри этого порядка свободно, легко, въ разныхъ направленіяхъ, но всегда послѣдовательно, логично. Система свѣдѣній, развитая учителемъ, служить для

По мнѣнію Юркевича, для педагогики „едва ли нужно обращаться къ опаснымъ метафизическимъ изслѣдованіямъ о существѣ или субстанции духа и объ отношеніи духа къ субстанціямъ нервнымъ“. По его словамъ, „духъ есть существо воспитывающееся, духъ есть нѣчто такое, что воспитывается, можетъ быть воспитываемо и должно быть воспитываемо. А воспитаніе есть такая судьба духа, которая дѣлаетъ возможнымъ какъ существованіе человѣчества такъ и его усовершенствованіе“. „Ничѣмъ такъ безспорно не опредѣляется степень образованія семействъ, обществъ и государствъ, какъ степень ихъ вниманія къ воспитанію и усовершенствованію подростяющихъ поколѣній. Христіанство составляетъ величайшій поворотъ въ общечеловѣческомъ сознаніи долга пещись о дѣтяхъ вслѣдствіе высшихъ нравственныхъ побужденій. Задачу воспитанія оно разрѣшило не предписаніемъ наставленій, но созданіемъ семьи, которая, какъ союзъ, организуемый добродѣтелью, святостью и вѣрностью, доставляетъ дитяти, какъ рай Адаму, всѣ средства начинать земную жизнь“.

„Воспитаніе дѣтей должно быть выраженіемъ особой любви къ нимъ, именно той любви, которая своего не ищетъ (1 Кор. гл. 13, стр. 15). По убѣжденіямъ христіанскимъ воспитаніе дѣтей есть служеніе всему человѣчеству и самому человѣчеству. Дѣти должны быть воспитаны такъ, чтобы они составляли честь и украшеніе родителей. Но въ ихъ воспитаніи должно быть почтено все человѣчество, ихъ воспитаніе есть священный долгъ родителей—долгъ, опредѣляемый высшимъ назначеніемъ“.

„Государство поддерживаетъ свое существованіе и историческое значеніе сначала арміями, потомъ оно сознаетъ мощную силу капитала и заботится о развитіи народнаго богатства, наконецъ оно убѣждается, что къ этимъ условіямъ его силы и значенія должно присоединиться еще одно условіе и при томъ самое важное и ничѣмъ другимъ незамѣнимое—условіе это есть народное образованіе“.

„Существеннѣйшая задача воспитанія въ томъ, именно, и состоитъ, чтобы сообщить воспитаннику свѣтлый взглядъ на жизнь, сдѣлать его сердце трезвымъ и мужественнымъ и приготовить его на жизненную борьбу, напечатлѣвая въ немъ неизгладимыми чертами вѣру въ добро и въ Бога“. „Требуется пріобрѣсти большой запасъ разума, добродѣтели, вѣры, моральнаго мужества въ годы юности, чтобы стало этого капитала на всю жизнь, и особенно на то время жизни,

когда предстоять только расходы, лишения, утраты. Цѣль воспитанія здѣсь ясна и очевидна, какъ та неподробная дѣйствительность, для которой требуется воспитаніе. Но, что особенно важно, никогда не достигаетъ этой цѣли педагогическая система, которая отнимаетъ у дѣтей ихъ дѣтство и у юношей ихъ юность, обрекая ихъ на многозаботливость и труженничество, на скуку отъ монотонной жизни и на страданіе отъ тяжести ига воспитанія. Это воспитаніе вмѣстѣ и не гуманное и не христіанское“ (стр. 29).

„Исслѣдованіе зыбкаго понятія гуманности мы начали указаніями на вѣчные и общегодные образцы человѣчности и кончили указаніемъ на непосредственную дѣйствительность, которая и съ своей стороны должна опредѣлять высшую цѣль воспитанія. Въ самомъ дѣлѣ высшую цѣль воспитанія постигаетъ всестороннимъ образомъ только такой воспитатель, который одинаково строго вдумывается и въ назначеніе человѣка и въ факты его земной, измѣнчивой жизни. Человѣкъ есть предметъ вѣчнаго избранія Божія—это основное убѣжденіе, и когда оно слабо, или когда оно исчезло изъ сознанія воспитателя, то никакія требованія гуманности не охраняютъ его отъ склонности разсматривать воспитанника, какъ средство для какихъ-нибудь частныхъ интересовъ касты, сословія, общества, культуры и т. д. Стремленіе христіанской педагогики запечатлѣть личность воспитанника чертами безсмертія, которыя суть мудрость и любовь, правда и святость, измелъчаетъ до простой заботливости воспитать порядочнаго и благоразумнаго человѣка. Но для осуществленія идеи нужны силы: и такъ воспитаніе должно усилить юный духъ, укрѣпить и вооружить его на разнообразную жизненную борьбу, которую выдерживать предстоитъ ему. Высшее направленіе жизни безъ соотвѣтствующихъ ему силъ рождаетъ въ духѣ мучительную жажду Танталя. Большія силы безъ высшаго направленія образуютъ Антея, который дѣлается совершенно немощенъ, когда отдѣляется отъ земли. Здѣсь мы видимъ уже, что искусство воспитанія есть вмѣстѣ эстетическое и практическое“. „Воспитаніе образуетъ человѣка такъ, чтобы онъ былъ уготованъ на всякое благое дѣло. Отсюда ближайшая и осязательнѣйшая задача воспитанія состоитъ въ равномерномъ развитіи всѣхъ силъ воспитанника. Можетъ быть было бы основательнѣе сказать: въ справедливомъ развитіи; потому что каждая изъ силъ должна быть развиваема до такой степени совершенства, на которой она соотвѣтствуетъ цѣлостной идеѣ человѣческаго назначенія“ (стр. 30).

„По мѣрѣ того, какъ достигается равномерное или справедливое развитіе всѣхъ силъ, воспитанникъ пріобрѣтаетъ способность избирать лучшія цѣли и избирать съ свободой, которая не стѣснена

односторонностью воспитанія. Судьба воспитанника зависит от того, 1) что онъ знаетъ, 2) что онъ любитъ и 3) что онъ можетъ. Поэтому ученіе о цѣли воспитанія можно сократить въ слѣдующее выраженіе: воспитывай такъ, чтобы воспитанникъ, когда онъ придетъ въ зрѣлый возрастъ, нашелъ или засталъ самого себя 1) знающимъ доброе, 2) любящимъ доброе и 3) имѣющимъ силы совершать доброе“.

Останавливаясь на дисциплинѣ, Юркевичъ говоритъ: „дисциплина и есть та школа, которая сообщаетъ воспитаннику способность и любовь къ законности, порядку и благочинію. Воспитанникъ вынуждается отказываться отъ удовольствій, переносить лишенія, бороться со своими склонностями и вообще дѣлать не то, что ему нравится и хочется, но то, что предписывается и что установлено. Необходимость и возможность дисциплины при воспитаніи видна изъ понятія о ней. Пока разумъ не управляетъ человѣкомъ изнутри, до тѣхъ поръ онъ долженъ управлять имъ извнѣ, потому что иначе жизнь была бы предоставлена случайной игрѣ влеченій“.

Юркевичъ стоитъ за строгость въ воспитаніи. „Строгость противоѣдствуетъ всему, что можетъ изнѣжить или избаловать воспитанника, сдѣлать его нравственное существо неустойчивымъ, ослабить вниманіе его къ правиламъ, требованіямъ и долгу. Въ каждую минуту своей жизни человѣкъ занимаетъ постъ, въ какомъ-нибудь отношеніи опасный; то внѣшнія обстоятельства, то неясныя внутреннія волненія, то нужды тѣла и движенія фантазіи угрожаютъ помутить красоту идеала или совершенство правила, которому мы рѣшаемся слѣдовать. Строгость, военный элементъ въ воспитаніи, закаляетъ воспитанника въ вѣрности или преданности идеалу, или правилу совершенства, какъ симпатическая любовь вызываетъ въ немъ непосредственную склонность къ таковой вѣрности и преданности“. Но „воспитаніе строгое не имѣетъ ничего общаго съ суровостью воспитателя и съ его грубой методой залугивать и застрашивать. Такъ какъ оно противоѣдствуетъ изнѣженности во всѣхъ ея видахъ, то оно не дѣлаетъ дѣтей робкими и залуганными, но положительно закаляетъ душу, дѣлая ее бодрою, трезвою и мужественною“.

Самымъ существеннымъ условіемъ для пріученія дѣтей къ основательному мышленію Юркевичъ считаетъ усвоеніе ими элементарныхъ свѣдѣній, потому что такія свѣдѣнія входятъ какъ постоянныя основы во всѣ другія познанія. „Нужно заставлять ученика обра-

зывать все сложное и отдаленное изъ простого и первоначальнаго, нужно упражнять его въ искусствѣ выводить и изъяснять всякую мысль изъ ея простыхъ элементовъ, или находить для нея тѣ мысли, которыя предшествуютъ ей, какъ ея прочныя основы“.

Переходя къ значенію анализа и синтеза, Юркевичъ замѣчаетъ: „Разумъ любить цѣлое, онъ пристрастенъ къ нему, и существеннѣйшій его интересъ состоитъ въ обзорѣ и построеніи цѣлаго и единаго, какъ живого выраженія его собственной природы. Ясное и отчетливое представленіе частей и подробностей, достигаемое аналитическими вопросами, имѣетъ значеніе только какъ средство для легчайшаго и правильнѣйшаго обзорѣнія и построенія цѣлостнаго обзора предмета. Особенно тѣ предметы, которые имѣютъ назначеніе дѣйствовать на сердце, постоянно должны быть предлагаемы сознанію ученика въ строгой гармонической связи мыслей. Сердце любитъ аккорды, а не отдѣльные тоны“.

М. Демковъ.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алешина Светлана Александровна — кандидат педагогических наук.

Ректор ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург
aleshina.svetlana.71@bk.ru

Бабаян Анжела Владиславовна — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры менеджмента и маркетинга, Северо-Кавказского институт - филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Пятигорск
baanwl@mail.ru

Возчиков Вячеслав Анатольевич — доктор философских наук, доцент. Профессор кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина, член Союза писателей России, г. Бийск
wozchikov@yandex.ru

Днепров Эдуард Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор, Академик РАО

Профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва
Dneprov1@yandex.ru

Ефимова Елена Алексеевна — кандидат педагогических наук.

Заведующая кабинетом хранения и обработки фондов Музея истории детского движения Московского городского Дворца детского (юношеского) творчества., г. Москва
ea_efimoiva@yandex.ru

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Макаров Михаил Иванович — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры социальной педагогики ГБОУ ВПО «Московский гуманитарный педагогический институт», г. Москва
michaelmakarov1@rambler.ru

Новиков Сергей Геннадьевич — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор. Заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВПО «Волгоградский институт искусств им. П. А. Серебрякова», г. Волгоград
novsergen@yandex.ru

Полякова Мария Александровна — кандидат педагогических наук.

доцент кафедры истории Калужский филиал ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет им. Н.Э.Баумана», г. Калуга
mariap71@rambler.ru

Салов Александр Игоревич — кандидат педагогических наук, доцент.

Ректор ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва
hp-journal@mail.ru

Саратовцева Надежда Валентиновна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Заречный
Saratovtseva.nv@mail.ru

Сеник Наталья Ивановна - доцент

Доцент кафедры управления и экономики образования Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Хабаровский краевой институт развития образования», г.Хабаровск
Senik_n_i@mail.ru

Смирнова Лариса Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент.

Начальник отдела научно-исследовательской работы и послевузовского образования, ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
smirnova_nio@mail.ru

Тереня Юлия Юрьевна

Методист МКОУ ДОД Новоусманского муниципального района Воронежской области «Детско-юношеский центр»
Воронежская обл., Новоусманский р-он, с. Новая Усмань
bygakovay@mail.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент.

Первый проректор ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
ava-utkin@yandex.ru

Штылева Любовь Васильевна — кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры общей и специальной педагогики ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», Г. Мурманск
lyubov-shtyleva@yandex.ru

Южанинова Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент.

Заместитель директора ИФМК ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
ntspifia@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефоны: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Aleshina Svetlana Aleksandrovna - Candidate of Pedagogical science.

Rector of Orenburg State Pedagogical University, Orenburg.

aleshina.svetlana.71@bk.ru

Babayan Anzhela V. – Doctor of Pedagogy, professor of Management and Marketing Department, North-Caucasian Institute – branch of the FSBEI HPT “Russian Academy of National Economy and State Service under President of the Russian Federation”, Pyatigorsk.

baanwl@mail.ru

Vozchikov Vyacheslav. A. – Doctor of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy of Altayskiy State Academy of Education named after V. M. Shukshin Member of the Writers' Union of Russia, Biysk

wozchikov@yandex.ru

Dneprov Eduard D. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, member of the Russian Academy of Education. Professor of the National Research University “Higher School of Economics”

Moscow

Dneprov1@yandex.ru

Efimova Elena A. - Candidate of Pedagogical Sciences.

Head of cabinet storage and processing of Museum of History of children's movement of the Moscow City Palace of children (youth) creativity. Moscow

ea_efimoiva@yandex.ru

Zavarzina Lubov E. – candidate of pedagogical sciences. Associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

Kornetov Grigory B. - Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Department of Pedagogy of SEI HPT “Academy of Social Management”, Moscow

abc1089@yandex.ru

Makarov Michael I. – Candidate of Pedagogy, assistant professor of social pedagogy department of FSBEI HPT “Moscow Humanitarian Institute”, Moscow

michaelmakarov1@rambler.ru

Novikov Sergey G. – Doctor of Pedagogy, Candidate of Historical Sciences, professor. Professor, head of the department of socio-humanitarian disciplines of FEI HPT “Volgograd Arts Institute named after P. A. Serebryakov”, Volgograd

novsergen@yandex.ru

Polyakova Maria A. – Candidate of Pedagogy, Associate professor of History Kaluga Branch FSBEI HPT “Moscow State Technical University Bauman”, Kaluga

mariap71@rambler.ru

Salov Aleksandr I. – Ph.D., Associate Professor.

Rector of SEI HPT “Academy of Social Management”, Moscow

hp-journal@mail.ru

Saratovtseva Nadegda V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent.

Dotsent FSBEI «Penza State Technological University», Zarechniy

Saratovtseva.nv@mail.ru

Senik Natalia I. – Associate Professor

Associate Professor, the Chair of Management and Economics of Education, Regional state budget educational institution of additional education “Khabarovsk Regional Institute of the Development of Education”, Khabarovsk

Senik_n_i@mail.ru

Smirnova Larisa V. – Candidate of Pedagogy, assistant professor. Head of scientific research and

after diploma education department of the FSBEI HPT «Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy», Nizhniy Tagil

smirnova_nio@mail.ru

Terenia Julia Y.

Methodist MKOU DOD Novousmansky municipal district of Voronezh region “Children and Youth Centre”, Voronezh region., Novousmansky district, p. Novaya Usman

bygakovay@mail.ru

Utkin Anatoly V. – Doctor of Pedagogy, assistant professor.

First Vice-Rector the FSBEI «Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Academy», Nizhny Tagil

ava-utkin@yandex.ru

Shtylova Lyubov Vasilyevna – Candidate of pedagogy.

Associate professor of academic department of general and special pedagogy of FSBEI HPT “the Murmans State Humanitarian University”, Murmansk

lyubov-shtyleva@yandex.ru

Yuzhaninova Yelena Vladimirovna – Candidate of pedagogy, associate professor.

Deputy director of IPMC of FSBEI HPT “The Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy”, Nizhniy Tagil

ntspifia@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8-14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3-4 строки); ключевые слова (8-10 слов)

Все данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи **в алфавитном порядке, с обязательными указанием общего количества страниц источника, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы** при цитировании (например: «Текст цитаты...» [5. С.17]).

Библиографические описания в списке литературы:

Пристатейные ссылки и/или списки пристатейной литературы оформляются строго **по ГОСТ 7.0.5-2008**. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб.: Алетейя, 2004. 560 с.

Журнал

2. Сыромятников Б.И. Внешкольное просвещение народа // Для народного учителя. 1915. № 12. С. 2.

Электронный ресурс

3. Шейнина А. Моя педагогика Френе // Интернет — государство учителей [М., 2001]. URL: <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: [сайт]. URL: <http://wiki.saripko.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. // Отд. арх. документов РНБ. Ф. 12 Д. 16. 36 п.

В отдельном файле-приложении

1. 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 потом будет публиковаться в журнале.

Так же в приложении указывается сфера научных интересов, общее число научных трудов, почтовый адрес, контактные телефоны.

2. **фотография автора** (портрет хорошего качества)

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикация рукописей

Средний срок рассмотрения 1 месяц. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

ПЛАТА ЗА ПУБЛИКАЦИЮ РУКОПИСЕЙ АСПИРАНТОВ НЕ ВЗИМАЕТСЯ.

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: hp-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 17.06.2014. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 13. Тираж 250 экз. Заказ 718.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Байдукова, д. 11.