

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



3/2014

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 после-вузовского образования ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил

СОДЕРЖАНИЕ

**Колонка
РЕДАКТОРА**

Богуславский М. В. д-р. пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО Куликова С. В., д-р. пед. наук, профессор Шевелев А. Н., д-р пед. наук, профессор «ДРУЗЬЯ МОИ, ПРЕКРАСЕН НАШ СОЮЗ...» (XXX СЕССИЯ РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ, Петербург, 16-17 июня 2014 года)	7
---	---

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Соложнина Н. А., канд. пед. наук ТВОРЕЦ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ К 165-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПЕТРА ФЕДОРОВИЧА КАПТЕРЕВА	16
Заварзина Л. Э., канд. пед. наук, доцент П. Ф. КАПТЕРЕВ ОБ ОБЩЕСТВЕННЫХ ЗАДАЧАХ ОБРАЗОВАНИЯ	27
Баранникова Н. Б., канд. пед. наук, доцент П. Ф. КАПТЕРЕВ О ВОСПИТАНИИ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	42

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 IV)58

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Колпачева О. Ю.
д-р пед. наук, профессор
УРОКИ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО
ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ XIX–XX ВЕКОВ78

Корнетов Г. Б.
д-р пед. наук, профессор
АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
СТАРΟΣЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА X–XI ВЕКОВ
В КОНТЕКСТЕ ПРАВОСЛАВНОЙ ТРАДИЦИИ90

Ромаева Н. Б.,
д-р пед. наук, профессор,
Ромаев А. П.,
канд. пед. наук
РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДОЛОГИИ
(20–30-е гг. XX в.)103

Сахарова Л. Г.,
канд. истор. наук, доцент
Слотин В. Е.,
канд. истор. наук
РОССИЙСКОЕ УЧИЛИЩНОЕ ЧИНОВНИЧЕСТВО
В XIX ВЕКЕ113

Стрельцов А. А.,

канд. пед. наук

ВЛИЯНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА
КУЛЬТУРНУЮ ЖИЗНЬ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ
В XIX – НАЧАЛЕ XX В.:

ОПЫТ КОЛИЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА120

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Донгаузер Е. В.,

канд. пед. наук, доцент

ИДЕИ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В ПЕДАГОГИКЕ КАРЛА ОРФА130

Мисечко О. Е.,

д-р пед. наук, профессор

РАЗРАБОТКА ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

В УСЛОВИЯХ ИНСТИТУТОВ НАРОДНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В 1920-х гг.139

Старжинская Н. С.,

д-р пед. наук, профессор

Тукач В. П.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКИ В БЕЛАРУСИ153

Из опыта региональных историко-педагогических исследований

Колокольникова З. У.

канд. пед. наук, доцент

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КУРСЫ

КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЯ

ДЕТСКОГО САДА В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ

В 20-е ГОДЫ XX ВЕКА164

6.....Историко-педагогический журнал, № 3, 2014

Щетинина Н. П.,

канд. пед. наук, доцент

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕЯТЕЛИ РЯЗАНСКОГО КРАЯ
XIX ВЕКА:**

ДМИТРИЙ ИВАНОВИЧ РОСТИСЛАВОВ171

Исследования молодых ученых

Семенченко Е. В.

СОВРЕМЕННАЯ РЕГИОНАЛЬНАЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ

В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЕКЦИИ182

Научные дискуссии

Новиков С. Г.

д-р пед. наук, профессор

ОБЫДЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ

В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

(исторический аспект)189

Обращаясь к источникам

Каптерев П.Ф.

СРЕДНЯЯ ШКОЛА, ЕЯ НОВЫЙ ИСТОРИЯ197

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ210

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ214

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



М. В. Богуславский,
доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент
Российской академии образования.

Куликова С. В.,
доктор педагогических наук,
профессор.

Шевелев А. Н.
доктор педагогических наук,
доцент.

**«ДРУЗЬЯ МОИ, ПРЕКРАСЕН НАШ СОЮЗ...»
(XXX СЕССИЯ РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ
ПЕДАГОГИКИ.**

Санкт-Петербург, 16–17 июня 2014 года)

16-17 июня 2014 года на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования прошла **XXX юбилейная** сессия Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки.

Тематика сессии была связана с историко-педагогическим исследованием модернизационных процессов в российском и зарубежном образова-

нии XVIII – начала XXI века. Такой тематический ракурс подчеркивал как историческую обусловленность модернизации современного образования, так и созидательную, прогностическую роль истории педагогики и образования в изучении актуальных современных процессов.

Всего в работе сессии приняло участие 122 историка педагогики и образования, из которых 65 участ-

ников прибыли из 21 региона России (наиболее представлены были на сессии Москва, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург и Нижний Тагил, Омск, Рязань, Тверь и др.). К началу сессии был издан содержательный сборник научных трудов, включивший статьи 116-ти авторов из России, Белоруссии, Украины и Китая. К большому сожалению организаторов, в связи с развитием политических событий, делегация Украины (11 предполагавшихся участников) не смогла принять участие в работе сессии, но в сборнике материалов сессии достаточно широко представлен спектр результатов исследований современных украинских историков педагогики.

Анализ материалов сессии, состава ее участников позволяет утверждать, что современное сообщество российских историков педагогики включает почти сто исследователей, систематически специализирующихся на историко-педагогической тематике. Среди них 39 докторов педагогических наук. Географически историко-педагогические сообщества наиболее серьезно представлены в Москве (11 докторов наук) и Петербурге (6 докторов наук), в Поволжье и Северном Кавказе (9 докторов наук), на Урале, в Сибири и на Дальнем Востоке (8 докторов наук), в Европейской части России (6 докторов наук). Вокруг них формируются научно-педагогические школы и наиболее развитыми историко-педагогическими центрами являются, наряду со столицами, Волгоград, Рязань, Тверь, Воронеж, Нижний Новгород, Ставрополье и Хабаровский край.

Открыл сессию председатель Научного совета по проблемам истории педагогики и образования, член-корреспондент РАО **М.В. Богуславский**, который, отметив значимость проведения юбилейной сессии именно в Санкт-Петербурге, обратил внимание на важность истории педагогики для осмысления модернизационных процессов современного образования и передал участникам сессии обращение президента РАО академика Л. А. Вербицкой. С приветственным словом выступил ректор СПбАППО профессор **С. В. Жолован**, который подчеркнул огромную роль Петербурга в истории отечественного образования и педагогической мысли, в модернизационных процессах их со-зидания.

Первый день конференции включал три пленарных заседания, на которых было заслушано 22 доклада и презентована петербургская научная школа историков педагогики. Первое заседание докладом «Модернизация образования как объект историко-педагогического исследования» открыла **И. А. Колесникова (С-Петербург)**. Отметив терминологическую неопределенность категории «модернизация образования» и необходимость широкого ее понимания (как педагогического феномена, научного концепта и конкретного факта истории педагогической культуры), докладчик сосредоточил внимание на детерминантах модернизационных преобразований как вызовов цивилизационного развития и научной революции, политической конъюнктуры, потребностей рыночной экономики и запросов социаль-

ных субъектов. И.А.Колесникова отметила также, что имеющееся знание об исторических уроках образовательного реформирования практически никак не используется при подготовке современных проектов, кардинально меняющих облик образования, в то время как модернизация образования требует именно культурно-исторического подхода и интегративной методологии ее изучения.

В докладе «Методология исследования стратегий модернизаций отечественного образования XX века» М.В. Богуславский (Москва) определил особенность современной образовательной ситуации как одновременное сосуществование либерально-вестернизаторской (инновационной) и консервативно-традиционной (ретроинновационной) образовательных парадигм. Прогностический анализ представленный докладчиком позволяет утверждать, что первая парадигма идейно уже исчерпана и не она будет определять перспективы дальнейшей образовательной политики России. С 2012 г. нарастают усилия государства по формированию в педагогическом сообществе установки на изменение стратегии развития российского образования, что можно трактовать как «возвратную модернизацию». Она выражена в усилении нормативно-регламентационной и контролирующей деятельности государства в образовании, сужении пространства его вариативности, построении образования на основе традиционных отечественных педагогических ценностей. Такая стратегия развития российского образования предполагает ее всеобъемлю-

щий исторический анализ, разработку методологии изучения исторического процесса на основе трактовки отечественной образовательной истории в соответствии с принципами национальной идентичности, неразрывности всех этапов развития, уважения к ее неоднозначным событиям как неотъемлемой части прошлого. В этой связи докладчик отметил, что обоснование стратегии развития российского образования должно в ближайшее время составить основную сферу историко-педагогических исследований.

А.Н.Шевелев (С-Петербург)

в докладе «Дореволюционный столичный город в процессе модернизации школьного образования России начала XX века» рассмотрел социокультурную среду крупных дореволюционных городов столичного типа как ведущий фактор образовательной модернизации. Их особые пространство, хронотоп, ментальность горожан позволяют выполнять таким городам роль опережающего инноватора и хранителя базовых образовательных традиций социума. Многообразие субкультур различных городских слоев при сохранении единства локального архетипа горожанина как наследуемого комплекса характерных признаков поведенческой культуры позволяло формировать в столичных городах более широкий комплекс образовательных потребностей, которые впоследствии трансформировались в грядущие образовательные потребности всей страны, что хорошо показала история отечественного образования XX столетия. Крупные российские города в деятельности своих систем

образования намечали пути решения школьных проблем задолго до того, как они реализовывались в масштабах всей страны.

С.В.Куликова (Волгоград) выступила с докладом «Аксиологические основы воспитания национального самосознания в России», справедливо обратив внимание участников на то, что единство ценностей для развития образования является важнейшим фактором, обеспечивающим успешность его модернизации. По мнению С.В. Куликовой, основным методологическим инструментом историко-педагогического изучения феномена национального самосознания выступает аксиологический подход. Определив национальное самосознание как сущностную характеристику нации, которая определяет ее в качестве субъекта историко-цивилизационного процесса, докладчик убедительно раскрыл те базовые ее категории, которые исторически выступали как пространство национальной самоидентификации для русской культуры и тем обусловили развитие отечественной педагогики.

С.Г.Вершловский (С-Петербург) в докладе «История педагогических идей: антропологический подход» на основе многолетнего опыта преподавательской деятельности обратил внимание на важность антропологического «прочтения» личности авторов педагогических идей и того социокультурного контекста, в котором педагогам-классикам приходилось творить. Именно отсутствие персонализированного антропологического анализа деятельности выдающихся

педагогов и организаторов народного образования приводило к безличному, сухому и не вызывавшему эмоционального отклика слушателей преподаванию истории педагогики, не позволяя проникнуть в самую сущностную обусловленность этих идей реалиями исторического времени. Таким образом, была подчеркнута роль личности в процессах модернизации образования.

Большое значение для научной жизни отечественного историко-педагогического сообщества имеет представление исследователей, недавно успешно защитивших или готовящихся к защите докторских диссертаций по историко-педагогической тематике, некоторым из которых было предоставлена возможность выступить на пленарных заседаниях наряду с известными историко-педагогическому сообществу исследователями.

В.К.Пичугина (Волгоград) в докладе «Дискурсивно-антропологические доминанты модернизации российского образования» доказывала тезис о том, что, в логике антропологического дискурса, радикальное техническое изменение ключевых ориентиров в сфере образования не может рассматриваться как модернизация. Только максимально полная реализации интенций человека, влияющих на вектор развития образовательных и воспитательных систем соответствует этой категории.

А.В. Уткин (Нижний Тагил) в докладе «Модернизация образования как основа социокультурной трансформации российского общества» доказывал главную, по его мнению,

причину слабой эффективности модернизационных процессов в отечественной истории, которая состоит в укоренившейся самодостаточной природе российской государственности и соответствующим образом сложившихся ее взаимоотношениях с обществом.

Созвучные идеи были высказаны в докладе **Т.П.Днепровой** (Екатеринбург) «Особенности отечественной образовательной политики и перспективы ее развития», в котором ведущей причиной неудач при реформировании российского образования рассматривалось противостояние в нем консервативной и либеральной парадигм, что порождало жесткую детерминацию развития образования проводимой государством политикой, лишенной подчас этического и научного обоснования.

М.В. Савин (Волгоград) в докладе «Синергетические подходы к методологическим основам исследований историко-педагогического процесса», обозначил проблему обособления историко-педагогического знания в условиях междисциплинарности и полипарадигмальности современного педагогического познания, когда именно синергетическое понимание педагогического прошлого и современности способно преодолеть ограниченность классических трактовок событий, составляющих исторически обосновать сущность модернизации образования. Таким образом, проблема методологии изучения модернизации образования вновь становится важной и значимой в стратегических инициативах развития системы образования России.

А.В. Овчинников (Москва) в своем докладе «Великие реформы» и модернизация образовательного законодательства России (вторая половина 60 — начало 70-х гг. XIX в.)» обратился к историческому опыту реформ Александра II, которые обеспечили мощный прорыв в образовательном развитии страны на несколько последующих десятилетий. Докладчик рассматривал общероссийское образовательное законодательство и его трансформации как важнейший фактор успешной модернизации.

А.А. Романов (Рязань) в планарном докладе «Петербург как центр становления экспериментальной педагогики России начала XX века» рассмотрел ее генезис как пространственный локус и саморазвивающийся научный феномен, связанный с пониманием природы человека, классификацией ведущих направлений отечественной педагогики, поиском форм психологического эксперимента, в котором становилось возможным изучение личности учащегося непосредственно педагогом. Таким образом, был определен еще один значимый фактор образовательной модернизации — практикоориентированная педагогическая наука.

М.А. Захарищева (Глазов) в докладе «Реформирование отечественной гимназии как поиск аксиологических приоритетов её деятельности» подробно рассмотрела главные этапы ее исторического развития как основного вида дореволюционной средней школы, представив смену аксиологических приоритетов деятельности гимназий в качестве ведущего фактора модерни-

зации отечественного гимназического образования. Таким образом, значение ценностных оснований как фактора модернизации образования было вновь подтверждено в ходе сессии.

И.Р. Петерсон (Красноярск) в докладе «Университет как субъект модернизации городской среды» затронула еще один важный аспект модернизации образования детерминированный урбанистикой современного города. Многочисленные примеры взаимодействия города и университета в европейском средневековье и раннем Новом времени позволили докладчику сделать вывод о том, что сама система образования становится фактором модернизации города.

Л.М. Перминова (Москва) в своем выступлении «Дидактика: статус, детерминанты развития, теории» обратила внимание участников сессии, что в современных классификациях научного знания педагогика и дидактика не нашли своего точного местоположения, относясь к сфере социально-гуманитарного (педагогика) и гуманитарно-нормативного (дидактика) научного знания, что позволяет исторически выявить неоднородность этих научных дисциплин. Таким образом, даже отдельные дисциплины единого педагогического знания могут в разные исторические периоды играть разную роль в процессах модернизации образования.

Особой частью первого, пленарного дня работы сессии стала презентация петербургской научной школы историков педагогики и образования. В ходе презентации было выявлены широкий тематический спектр и

многообразие используемых исследовательских подходов в работах петербургских ученых. Были представлены историко-биографическое изучение педагогического наследия известных педагогов П.Н.Груздева, Я. А. Коменского, В. Н. Сороко-Росинского в исследованиях О. Б. Даутовой, С. М. Марчуковой, С. В. Христофорова; феноменологическое изучение таких тем, как «Новое образование» в мировой педагогике, «новые» школы в дореволюционном Петербурге, развитие в нем дошкольного и начального образования в исследованиях М. М. Эпштейна, Т. И. Пашковой, Э. В. Онищенко; системное изучение традиций государственно-общественного управления в образовании в работах Н.М.Федоровой.

Заключительным аккордом первого дня была презентация научных трудов лабораторий Института теории и истории педагогики РАО. Руководители лабораторий М. В. Богуславский, В. Г. Безрогов, А. В. Овчинников представили двадцать одно фундаментальное монографическое издание, а также журналы ИТИП РАО.

17 июня в рамках работы сессии прошли три секционных заседания.

В первой секции «Методологические проблемы историко-педагогических исследований. Педагогическая персоналистика» под руководством профессоров И. А. Колесниковой (Петербург) и М. В. Савина (Волгоград) выступили:

А.М.Аллагулов (Оренбург) с докладом «Влияние педагогических

идей К.Д. Ушинского на модернизацию российского образования второй половины XIX века»;

А.В.Кудряшёв (Москва) с докладом «Опыт модернизации московского образования в конце XIX - начале XX века»;

Л.О.Володина (Москва) с докладом «История педагогики и теория воспитания: к проблеме интеграции»;

И.В.Макарова (Ижевск) с докладом «Моделирование содержания воспитания в логике историко-педагогического процесса»;

В.И.Ревякина (Томск) с докладом «Зарождение новых структур воспитания и оздоровления детей в начале XX века в новаторских экспериментах В.С. Пирусского».

Повышенное внимание к вопросам истории воспитания как одному из важнейших направлений модернизации образования определило характер дискуссии участников первой секции.

С докладами секции «Актуальный исторический опыт модернизации российского и зарубежного образования: процессы и феномены» под руководством профессоров Н.А.Асташовой (Брянск), В.Г.Безрогова (Москва) и А.В. Овчинникова (Москва) выступили:

Л.А.Абрамова (Чебоксары) с докладом «Нравственные отношения между учителем и учащимися как неотъемлемый элемент модернизации отечественного образования»;

Т.И.Безуглая (Калининград) с докладом «Основные достижения российской психологии в конце XX-начале XXI веков»;

О.А.Белянова (Петербург) с до-

кладом «Общественно-педагогическое осмысление модернизации школы России начала XX века»;

Т.Н.Богуславская (Москва) с докладом «Модернизация содержания дошкольного образования во второй половине XX века»;

М.Н.Ветчинова (Курск) с докладом «Исторический опыт работы учителей-иностранцев в гимназиях Санкт-Петербурга в конце XIX - начале XX века»;

В.А.Вихарев (Петербург) с докладом «Деятельность в образовании Петербургской городской думы»;

Е.А.Ефимова (Москва) с докладом «Игровая работа Общества попечения об учащихся детей Москвы (1910-е гг.)»;

Л.Э.Заварзина (Воронеж) с докладом «Влияние городской среды Петербурга на становление П.Ф. Каптерева»;

Н.В.Сбитнева (Рязань) с докладом «Становление и развитие идей интегральной педагогики»;

Т.В.Солодовникова (Чебоксары) с докладом «Педагогическое сопровождение одаренных учащихся в условиях модернизации образования»;

Е.Ю.Ромашина (Тула) «Катехизация в школьных учебниках: архаика или современность?»;

Н.П.Щетинина (Рязань) «Учительские общества взаимопомощи в России конца XIX — начала XX веков».

Результатом работы секции стал многоаспектный анализ составляющих модернизации образования. Среди них научные, профессионально-педагогические, урбанистически-средовые

аспекты.

На заседании третьей секции «Исторический контекст модернизации педагогического образования» под руководством профессоров С.В. Куликовой (Волгоград) и А.А. Романова (Рязань) выступили:

З.А. Демченко (Архангельск) с докладом «Концептуальные основания развития ценностно-позитивного отношения к участию студентов современного вуза в научно-исследовательской деятельности»;

Н.В. Карнаух (Благовещенск) с докладом «Система подготовки конкурентоспособных преподавателей для университетов России в Дерптском профессорском институте»;

З.У. Колокольников (Лесосибирск) с докладом «Роль технологий активного обучения в формировании общепрофессиональных компетенций будущего учителя при изучении истории педагогики»;

Т.А. Михайлова (Петербург) с докладом «Актуальные проблемы изучения истории Петербургской земской учительской школы»;

Е.В. Неборский (Ижевск) с докладом «Образовательная политика университетов в условиях глобализации»;

Р.В. Соколов, Н.В. Соколова (Москва) с докладом «Этнокультурные истоки общинности в менталитете русского народа и коллективизм в воспитательной педагогике»;

Е.В. Шульга (Петербург) с докладом «Школьный праздник ёлки: уроки истории».

В докладах этой секции была отмечена важная роль педагогического

образования как существенного фактора модернизации образования.

Итоговый круглый стол сессии под председательством М.В. Богуславского был посвящен обсуждению трех тем:

1. Новые трактовки понятия «процесс модернизации» в образовании.

2. Перспективные направления историко-педагогических исследований.

3. Модернизация содержания и направлений деятельности Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО.

Руководители секций выступили с сообщениями об итогах работы, сформулированных участниками сессии выводах и рекомендациях. И.А. Колесникова (Петербург) высказала пожелания о более тщательном и корректном использовании ведущих педагогических понятий и категорий, особенно в трактовке категории «модернизация образования», указав на необходимость использования прогностического потенциала классического историко-педагогического знания. Среди новых тем историко-педагогических исследований, обозначившихся в ходе сессии, ей были отмечены исследования региональных аспектов непрерывного образования, историко-педагогический анализ неудач в модернизации образования.

А.В. Овчинников (Москва), подчеркнув важность соблюдения однозначности и точности в понятийном аппарате современной истории педагогики, предложил создать историко-педагогический терминологический словарь. В.Г. Безрогов обратил вни-

мание на необходимость более серьезного отношения к работе с историческими источниками, подчеркнув, что эта компетентность у современных молодых историков педагогики не достаточно сформирована и требует специального обсуждения в ближайшее время.

С.В. Куликова (Волгоград) отметила, что модернизационные процессы в образовании необходимо проектировать на основе синтеза инновационного (западного) и традиционного (отечественного) компонентов, что историко-педагогический опыт при должной историко-педагогической концептуализации, может стать базой для модернизации современного педагогического образования.

А.Н. Шевелев (Петербург) предложил участникам сессии включиться в создание коллективного историко-образовательного труда «Российский город и его школа», внося также предложение об изменении формата пленарного заседания дальнейших сессий.

Подводя итоги, М.В. Богуславский еще раз поблагодарил коллектив и ректора Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования С.В. Жолована, членов Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, всех участников сессии за активную и плодотворную работу. Было объявлено, что следующая XXXI сессия Научного совета пройдет 5-7 июня 2016 года в Твери.



ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Н. А. Соложнина

ТВОРЕЦ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ К 165-летию со дня рождения Петра Федоровича Каптерева

УДК 371.4

ББК 74.03(2)

7 июля 2014 года исполнилось 165 лет со дня рождения великого педагога, историка педагогики и психолога, выдающегося ученого с мировым именем Петра Федоровича Каптерева. За пятьдесят лет научно-педагогической деятельности ученым опубликовано около 40 монографий, свыше 200 журнальных статей, более 100 рецензий на книги по психолого-педагогической тематике. Его научные труды — это своеобразная педагогическая энциклопедия конца XIX — начала XX в.

Ключевые слова: Петр Федорович Каптерев, биография, общественно-педагогическая и научная деятельность П. Ф. Каптерева, история педагогики.

N. A. Solozhnina

CREATOR SPIRITUAL VALUES By the 165th anniversary of the birth of P. F. Kaptereva

July 7, 2014 marks 165 years since the birth of the great educator, historian of pedagogy and psychology, an outstanding scientist of world renown P. F. Kaptereva. Over fifty years of scientific and educational activities scientists published about 40 monographs and more than 200 journal articles, over 100 reviews of books on psychological and pedagogical issues. His scientific works - a kind of educational encyclopedia late XIX — early XX centuries.

Key words: P. F. Kapterev, biography, socio-pedagogical and scientific activity of P. F. Kaptereva, history of pedagogy.

Каждый порядочный человек должен в кризисные периоды жизни общества заниматься самым необходимым делом.

П. Ф. Каптерев

Петр Федорович Каптерев — величайшая фигура в истории отечественного образования. Пытливый ум, эрудиция и широкий кругозор ученого определили диапазон его научных интересов. П. Ф. Каптерев исследовал проблемы дошкольной педагогики, теории общего и высшего образования, семейного и гражданского воспитания. Он явился одним из основоположников педагогической психологии. Одной из главных заслуг ученого является создание стройной, психологически обоснованной теории дидактики.

Отношение к творчеству ученого в разные годы было неодинаковым. В советское время П. Ф. Каптеревым мало кто интересовался. Его сочинения ни разу не переиздавались, в результате чего «оказались выключенными из хода развития психолого-педагогических идей» [7. С. 68].

Впервые биография русского ученого была опубликована профессором кафедры педагогики высшей школы факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета П. А. Лебедевым. Основываясь на фактах, найденных в материалах архивов ЦГИА СССР, ЦГИА РСФСР, ГИА Ленинградской области, ГИА Воронежской области и др., исследователь воссоздал все периоды жизни и деятельности ученого, раскрыл его педагогические взгляды.

Сегодня изучению наследия П. Ф. Каптерева посвящено немало

работ. Характеристика его общественно-педагогической и научной деятельности представлена в работах современных классиков российской педагогической науки М. В. Богуславского, Ф. А. Фрадкина, В. А. Сластенина, В. И. Смирнова, а также в статьях Е. М. Колосовой, И. А. Свиридовой, Н. М. Федоровой, Д. В. Потепалова, А. А. Макареня, Р. С. Лунева и др.

Более двадцати пяти лет научно-педагогическое творчество ученого изучает доцент кафедры педагогики Воронежского государственного педагогического университета Л. Э. Заварзина. В жизни и деятельности П. Ф. Каптерева исследователь выделяет три периода: *московский* (1849–1872), в который происходит личностное и профессиональное становление педагога; наиболее продолжительный *петербургский* (1872–1918), когда ученый своим неутомимым трудом приобрел себе имя; и, наконец, чрезвычайно продуктивный и насыщенный в преподавательской и руководящей деятельности П. Ф. Каптерева *воронежский* период (1918–1922).

Петр Федорович Каптерев родился 7 июля 1849 года в селе Кленово Подольского уезда Московской губернии. Отец Петра, священник Никольской церкви Федор Сергеевич Каптерев, рано ушел из жизни. Все хлопоты по воспитанию и обучению восьмерых детей легли на плечи Надежды Яковлевны, матери Петра Федоровича. Умная, с сильным харак-

тером женщина приложила все силы, чтобы дать хорошее воспитание и образование своим детям. Единственным доступным учебным заведением, в котором можно было обучать детей за казенный счет, оказалось духовное училище в Подольске. В 1862 году Петр окончил училище и поступил в Вифанскую духовную семинарию.

В семинарии Петр Каптерев успешно учился в течение шести лет. Здесь он впервые познакомился с трудами таких русских педагогов, как К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, П. Г. Редкин, П. Д. Юркевич и др. Увлечен сочинениями Дж. Локка и Г. Спенсера. За годы обучения у П. Ф. Каптерева сформировался прочный интерес к эмпирической психологии, проявилась склонность к изучению философских наук.

В августе 1868 года П. Ф. Каптерев был зачислен в Московскую духовную академию. Будучи студентом XXVIII курса церковно-исторического отделения, П. Ф. Каптерев ощутил на себе всепроникающий дух одного из старейших в России учебных заведений. Московская академия со времени своего основания (1685 г.) на протяжении сорока лет оставалась единственной высшей школой в России (в 1725 г. в С.-Петербурге учреждена Академия наук) и к концу XIX-го столетия заняла достойное место в системе отечественного образования. Ее выдающимися выпускниками были автор первой в России печатной книги по математике Л. Ф. Магницкий; ученый, кото-

рому подвластны были практически все науки, основатель Московского университета М. В. Ломоносов; первый русский астроном Н. И. Попов; зодчий В. И. Баженов; первый русский доктор медицины и философии П. В. Постников и многие другие знаменитые поэты, переводчики, историки и филологи, прославившие своим именем *alma mater*.

Главной особенностью учебного заведения, по замечаниям А. Салтыкова, было то, что студенты в Академии входили в другую жизнь, «в которой неопределенные юношеские искания должны были принять то или иное направление, в зависимости от личных склонностей и духовных устремлений» [12. С. 96].

На более широкую основу, по сравнению со светскими учебными заведениями, в духовной академии было поставлено философское образование. Оценивая его роль в образовании и развитии личности, П. Ф. Каптерев впоследствии напишет: «Некогда высшим идеалом культурности считалось философское образование, а философия понималась, как знание вещей божественных и человеческих, т. е. как усвоение всего того, что могло дать время в культурном отношении» [4. С. 257].

Большое значение в Академии придавалось филологии. За годы обучения Петр Федорович Каптерев «весьма хорошо» овладел французским, английским языками, хорошо знал немецкий язык и «очень хорошо» — латинский. На выпускных испытаниях показал «очень хорошие

познания по всеобщей словесности», о чем свидетельствует диплом студента Московской духовной академии Петра Каптерева¹. По замечаниям Л. Э. Заварзиной, превосходное знание языков, особенно латинского и греческого, позволило П. Ф. Каптереву работать с первоисточниками и быть в курсе новейших научных исследований [3. С. 76]. Большинство исследователей научного творчества Каптерева отмечают его индивидуальный стиль изложения, в том числе умение о сложном рассказать просто и понятно, выражать мысли предельно емко, убедительно и аргументировано.

Несомненно, на формирование лингвистической эрудиции П. Ф. Каптерева, его взглядов и убеждений в этот период оказала влияние литература. Собрание книг в академической библиотеке было одним из лучших в России. В ее фондах хранились книги, периодические издания и рукописи XII—XIX вв.

По окончании обучения в Московской духовной академии Петр Каптерев получил на редкость основательную педагогическую подготовку. На всем протяжении XIX века педагогическое образование в большинстве учебных заведений России отсутствовало или было крайне скудным. По этому поводу П. Ф. Каптерев в 1895 году писал: «В учителя гимназий и вообще средних учебных заведений готовиться негде, у нас не только нет педагогических факультетов, но педа-

гогика не читается ни в одном университете, ни в одном высшем учебном заведении, кроме духовных академий» [5. С. 3].

В 1872 году выпускник Московской академии в возрасте 23 лет «по распределению» был направлен в С.-Петербургскую духовную семинарию. После закрытой баллотировки кандидат Петр Каптерев большинством голосов избран на должность преподавателя психологии, философии и педагогики. С этого времени начался новый этап в жизни П. Ф. Каптерева, связанный с научной, преподавательской, чиновничьей и общественно-педагогической деятельностью.

Талантливый преподаватель, благодаря своей эрудиции, широкому кругозору и личному обаянию, быстро завоевал доверие коллег и семинаристов. Ему поручили заведование воскресной школой и избрали в члены распорядительного совета правления семинарии. Вскоре у П. Ф. Каптерева проявилась склонность к общественной деятельности: он был принят в Петербургское педагогическое общество, а в 25-летнем возрасте стал членом совета Петербургского Фребелевского общества, при котором действовали частные педагогические курсы, готовившие воспитательниц детских садов. На курсах П. Ф. Каптерев читал лекции по педагогике, психологии, истории педагогики, проводил практические занятия.

¹ Диплом студента Московской духовной академии Петра Каптерева, сына священника Московской епархии села Кленова Николаевской церкви Феодора Сергеева впервые был опубликован Л. Э. Заварзиной в 2011 году.

В это время П. Ф. Каптерев познакомился со своей будущей женой, слушательницей педагогических курсов Ольгой Федоровной. Девятнадцатилетняя девушка еще целых два десятка лет старалась «дорастить» до своего преподавателя. Будучи уже вполне зрелыми людьми (каждому было под сорок лет), они официально оформили свои отношения.

В семье Каптеревых родились две дочери: в декабре 1890 года на свет появилась Зинаида, а в сентябре 1892 года — Екатерина. По случаю рождения дочерей рядом с домом, где жила семья до сих пор стоят два дуба.

Работу на курсах Фребелевского общества П. Ф. Каптерев вел в течение четверти века (до 1898 г.). При разработке своих лекционных курсов ученый глубоко проанализировал отечественный и зарубежный опыт преподавания. С 1874 года он и сам начинает активно печататься в педагогических журналах Петербурга. В популярном среди учителей журнале «Народная школа» публикуется четыре его статьи: «Обучение детей дошкольного возраста», «Законы ассоциации психических явлений и их приложение в деле обучения и воспитания», «Как образовать стойкий характер», «Эвристическая форма обучения». Журнал «Знание» издает статью «Этюды по психологии народа (Мифология как религиозное первоначальное и научное мировоззрение человечества)». Затронутые в статьях проблемы формирования мировоззрения, содержания и методов обучения, развития ума, характера и воли ребенка П. Ф. Каптерев будет исследовать

на протяжении всей своей жизни. Они станут стержневыми в его психолого-педагогическом творчестве.

В этот же период П. Ф. Каптерев приступил к созданию одного из главных своих научных произведений — «Педагогической психологии для народных учителей, воспитателей и воспитательниц». В течение 1875— 1876 гг. труд публиковался отдельными главами в популярной «Народной школе». Отдельным изданием книга вышла в 1877 году. В ней П. Ф. Каптерев психологически обосновал процесс обучения и воспитания детей, вооружил учителей научными знаниями о психических явлениях, лежащих в основе педагогической деятельности. По мнению П. А. Лебедева, «Педагогическая психология» является первым в истории отечественной психологии и педагогики завершенным трудом подобного рода, а само понятие «педагогическая психология» с появлением книги Каптерева прочно вошло в научный оборот [9. С. 9].

Выдержавшая впоследствии три издания «Педагогическая психология» П. Ф. Каптерева, наряду с другими его произведениями, по замечаниям В. И. Смирнова, не только пользовалась широкой популярностью в процессе самоподготовки и повышении квалификации учителей, но и служила «методологической базой многих учебных пособий по педагогике» [13. С. 177].

П. Ф. Каптерев тяготился службой в духовной семинарии, устав которой противоречил его научным интересам. Покинуть заведение Петр

Федорович смог лишь в конце августа 1878 года, когда истек срок обязательной службы по духовному ведомству за бесплатное обучение в Московской духовной академии.

Спустя год П. Ф. Каптерев поступил на службу по ведомству учреждений императрицы Марии преподавателем педагогики на Женские педагогические курсы при петербургских женских гимназиях. Когда курсы были преобразованы в женский педагогический институт, П. Ф. Каптерев получил разрешение на чтение в нем лекций по психологии, дидактике, педагогике, всеобщей и русской истории педагогики. Работу на курсах П. Ф. Каптерев совмещал с чтением лекций по психологии и логике в Александровском лицее (1882–1885 гг.).

В 1883 году после выхода в свет второго переработанного издания «Педагогической психологии» П. Ф. Каптерев подвергся нападкам со стороны цензурного комитета и Синода. Автора книги обвинили в материализме, безбожии и подрыве христианской нравственности. Для рассмотрения литографических выпущенных слушательницами педагогических женских курсов лекций П. Ф. Каптерева была создана особая комиссия. В состав экспертной комиссии вошли известные деятели науки и богословия: профессор С.-Петербургской духовной академии М. Коринский, инспектор Александровского лицея профессор М. Коркунов, инспектор Василеостровской гимназии В. Сиповский и другие. Экспертная комиссия дала в целом благожелатель-

ное заключение лекциям и книге педагога, отметив лишь, что сенсуализм вовсе не обязательно может вести к материализму. Тем не менее, с осени 1884 года после возникшего скандала П. Ф. Каптерев был отстранен от чтения лекций на педагогических курсах. Из Александровского лицея он также был вынужден уйти.

Примечательно то, что отстранение от преподавания не явилось препятствием для продолжения службы П. Ф. Каптерева в Маринском ведомстве. Его приняли помощником старшего чиновника Первой экспедиции, отвечающего за управление и инспектирование женских учебных заведений. Позднее П. Ф. Каптерев возобновил и чтение лекций в Императорском женском педагогическом институте. Через несколько лет по представлению сразу трех ученых советов известный уже во всей России психолог-педагог П. Ф. Каптерев был удостоен звания профессора «в изъятие из закона и не в пример другим», так как по его предмету законом этого не было тогда предусмотрено [Цит. по 7: С. 66].

В ведомстве учреждений императрицы Марии П. Ф. Каптерев проработал около 32 лет и дослужился до председателя учебного комитета. В марте 1917 года ведомство учреждений императрицы Марии было упразднено.

Параллельно с преподавательской и чиновничьей карьерой П. Ф. Каптерев продолжал активно участвовать в общественно-педагогической деятельности. В эти годы он становится участником Санкт-

Петербургского комитета грамотности, членом нескольких отделов Педагогического музея военно-учебных заведений (общепедагогического, Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, содействия самообразованию и др.).

П. Ф. Каптерев принимал активное участие в работе Родительского кружка — научно-консультационной общественной организации, действующей при Педагогическом музее военно-учебных заведений. В январе 1884 года, став первым председателем кружка, П. Ф. Каптерев наметил его первоначальные цели — сбор и обобщении сведений об этапах физического и психического развития детей. Полученные материалы, по мнению научного руководителя кружка, могли стать «серьезным подспорьем как в деле практического воспитания детей, так и в установке положений детской психологии» [6. С. 1]. С результатами деятельности кружка ученый знакомил читателей на страницах журналов «Воспитание и обучение» и «Женское образование».

В 1889 году П. Ф. Каптерев стал инициатором и редактором крупнейшего издательского проекта Родительского кружка — выпуска Энциклопедии семейного воспитания и обучения. С 1898 по 1910 гг. вышло 59 выпусков, 11 из них были написаны самим П. Ф. Каптеревым. В 1906 году энциклопедия получила медаль на выставке в Льеже.

П. Ф. Каптерев активно участвовал в организации и проведении Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию (30 декабря 1912 г. — 6 января 1913 г.). В речи

на открытии съезда председатель организационного комитета съезда П. Ф. Каптерев особо подчеркнул живую связь семьи с общественными организациями как необходимое условие правильного развития детской личности в семье [14. С. 60]. По мнению А. В. Кудряшова, «съезд стал этапным событием для отечественной педагогики и психологии начала XX века» [8. С. 70].

Петербургский период — знаменательная веха в научной деятельности П. Ф. Каптерева. В эти годы ученый создает знаменитые свои произведения: «Педагогическая психология» (1876 г.), «Дидактические очерки» (1885 г., издание было отмечено золотой медалью Петербургского комитета грамотности), «Педагогика — наука или искусство?» (1885 г.), «Из истории души. Очерки по истории ума» (1890 г.), «Задачи и основы семейного воспитания» (1898 г.), «Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели» (1898 г.), «О природе детей» (1899 г.), «Педагогический процесс» (1904 г.) и др.

Педагогические труды П. Ф. Каптерева охватывают широкий круг психолого-педагогических вопросов: соотношение биологического (природного) и социального (культурного) в развитии ребенка, психология народов, характерные психологические свойства женщин, психология детства. Благодаря интеграции знаний о человеке из области физиологии, психологии, социологии, философии и ряда других наук П. Ф. Каптеревым был достигнут новый уровень осмысления педагогических проблем.

Научные труды П. Ф. Каптерева, по замечанию Н. В. Амироковой, обосновали систему духовных образовательных ценностей, направленных на целостный процесс развития личности. Система духовных ценностей П. Ф. Каптерева включает в себя: *общечеловеческие ценности* — сознание общественной культурной обязанности, уважение к собственной личности и личности другого, свобода деятельности, самостоятельность, инициативность; *народные* — осознание интересов, истории и культуры своего Отечества, чувство патриотизма, родной язык и *личные ценности* — сила, смелость, честь («эгоистические» ценности) и эстетические и нравственные чувствования, к которым относятся любовь, сострадание, совесть («альтруистические» ценности). «Личные ценности олицетворяет педагог, присущие ему духовные ценности делают педагогический идеал не абстрактной категорией, а наполняют его личным духовным содержанием» [1. С. 14–15].

Знаменательными в научном творчестве П. Ф. Каптерева были его историко-педагогические труды. В работах «Странички из истории первоначального воспитания детей в России» (1896 г.), «Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели» (1897 г.), «Идеи о первоначальном воспитании в классической древности» (1900 г.), «История русской педагогии» (1909, издание было удостоено медали им. К. Д. Ушинского) и др. ученым впервые были осмыслены и раскрыты особенности становления и развития пе-

дагогического самосознания русского народа.

Современные исследователи высоко оценивают историко-педагогические работы П. Ф. Каптерева. По мнению Е. М. Колосовой, И. А. Свиридовой и Н. М. Федоровой, его труды «определили основные направления в развитии русской педагогической науки, заложили фундамент истории русской педагогики» [7. С. 67]. По оценке В. И. Смирнова, П. Ф. Каптерев «сумел вычлнить в историко-педагогическом опыте и рельефно представить то, что способствует решению современных проблем педагогической теории и образовательной практике» [13. С. 179].

После 1917 года П. Ф. Каптерев заинтересованно обсуждал новые подходы к организации народного образования. В статье «Новая школа в новой России» он изложил программу демократического обновления школы, в основе которой представлял реализацию принципов автономного педагогического процесса, самоуправления школы и независимости учителей в вопросах воспитания и обучения. Не со всеми послереволюционными нововведениями в области образования он согласился. В статье «Единая всеобщая школа» ученый отметил, что при организации единой школы не достаточно учитываются принципы дифференцирования общего образования по видам одаренности и призванию детей. Взгляды ученого подверглись критике.

Осенью 1918 года П. Ф. Каптерев перенес двукратное воспаление легких. Для восстановления здоровья

он попросил у руководства института четырехмесячный отпуск и в октябре того же года переехал в Воронежскую губернию. В Петербург ученый больше не вернулся.

В городе Острогожск П. Ф. Каптерева приняли на должность разъездного инструктора уездного отдела народного образования (УОНО) по вопросам трудового обучения. Несмотря на свой возраст (ему шел 70-й год), ученый энергично включился в работу по созданию нового типа советской школы: занимался переподготовкой сельских учителей, участвовал в совещаниях и съездах учителей, выступал с лекциями перед учителями и родителями, хлопотал об открытии местного педагогического музея наглядных средств.

Занимательны воспоминания младшей дочери педагога Екатерины Петровны о том времени, когда ее отец был внештатным разъездным инструктором уездного отдела народного образования. «Петр Федорович в черной шубе разъезжал на подводе по уезду. Жители принимали его из-за поповской шубы за священника и порой просили у «батюшки» благословения. Отец не скупился и делал это охотно, но не без доброй, едва заметной усмешки в бороду. Весь внешний его облик — степенная походка, чистый твердый голос и осанистый вид, все это укоренилось в нем с семинарских лет, все это побуждало селян становиться «под благословение»» [10. С. 21].

Параллельно с работой в УОНОС П. Ф. Каптерев занялся преподавательской деятельностью в учебных

заведениях Острогожска. С января 1919 года читал лекции по психологии учащимся 2-й единой трудовой школы II ступени. Преподавал в учительской семинарии, в которой вскоре стал заведующим.

Летом 1921 года П. Ф. Каптерев по приглашению Воронежского государственного университета (ВГУ) переезжает в Воронеж. В университете ему предложили занять должность профессора кафедры истории научной мысли факультета общественных наук. Одновременно Воронежский государственный институт избирает его профессором на факультете общественных наук. После преобразования института в педагогический факультет ВГУ профессор П. Ф. Каптерев стал и его первым деканом.

В том же 1921 году Петр Федорович получил еще одно предложение, теперь уже от губнаробраза: организовать и возглавить первый воронежский педагогический техникум. П. Ф. Каптерев с энтузиазмом принял предложение. Он активно занимался учебно-организационной работой, материальным обеспечением кабинетов и лабораторий, комплектацией штата сотрудников, созданием библиотеки и покупкой учебных пособий и т. п. Но важнейшей задачей создаваемого им детища считал качественную подготовку будущих учителей.

В техникуме были созданы два отделения: дошкольное и школьное. Сам Петр Федорович вел занятия на дошкольном отделении, где читал психологию детского возраста и историю дошкольной педагогики.

В течение года ему удалось не только организовать учебно-воспитательный процесс педтехникума, но создать на его базе систему учебно-воспитательных учреждений: детский сад, опытная школа первой ступени, показательная школа и педагогический музей.

Педтехникум воплотил главное призвание Петра Федоровича — подготовку народного учителя. По замечанию В. И. Лещинского и Л. Э. Заварзиной, «вся его предшествующая общественно-педагогическая и научная деятельность была как бы подготовительной почвой для практической реализации теоретических идей» [10].

В последних своих публикациях «О школьном самоуправлении и о школьной дисциплине» (1921 г.), «О педагогическом образовании» (1921 г.), «Педагогика и политика» (1921 г.) ученый обеспокоен современным состоянием народного образования и его реформированием. П. Ф. Каптерев защищал демократические свободы, обеспечивающие всестороннее духовное усовершенствование личности, гуманные отношения между людьми, утверждал, что школа должна быть вне влияния политических партий. В своих публичных высказываниях П. Ф. Каптерев как всегда был честен и смел.

13 сентября 1922 года Воронежский университет, коллектив педагогического техникума и городские власти готовились отметить 50-летие научно-педагогической деятельности П. Ф. Каптерева, но этому торжественному событию не суждено было случиться. 5 сентября по заведенному распорядку дня Петр Федорович сделал утреннюю гимнастику, после которой выкупался в реке. На обратном пути его застал сильный дождь. Он был одет в легкую льняную толстовку, в результате промок до последней нитки. Вечером началось очередное воспаление легких, которое стало последним в его жизни. На следующий день, 6 сентября 1922 года, в 13 часов 35 минут ученый скончался.

10 сентября 1922 года «Воронежская коммуна» поместила некролог «Профессор П. Ф. Каптерев», в котором С. Н. Введенский выразил скорбь о потере коллеги следующими словами: «Окидывая умственным взором свою долговременную научно-педагогическую работу, Петр Федорович чувствовал себя истинным сеятелем «разумного, доброго, вечного», творцом тех духовных ценностей, которые выходят далеко за пределы единичного существования и не умирают никогда» [2. С. 3–9].

Список литературы

- 1.Амирокова, Н. В. Развитие системы духовных ценностей педагогики Петра Федоровича Каптерева (1849–1922 гг.) / Н. В. Амирокова : дис. ...канд. пед. наук / Н. В. Амирокова; Военный ун-т. — М., 2009. — 25 с.
2. Введенский, С. Н. Памяти проф. П. Ф. Каптерева / С. Н. Введенский // Воронежская коммуна. — 1922. — № 204 — 10 сентября. — С. 3–9.
3. Заварзина, Л. Э. П. Ф. Каптерев — студент Московской духовной академии / Л. Э. Заварзина // Педагогика. — 2011. — № 3. — С. 69–80.
4. Каптерев, П. Ф. О характерных психических свойствах женщин / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1894. — № 10. — С. 245–271.
5. Каптерев, П. Ф. Педагогические идеалы и взгляды К. Д. Ушинского / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1895. — № 1. — С. 1–27.
6. Каптерев, П. Ф. Родительский кружок в Соляном городке при школьно-гигиеническом отделе педагогического музея / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. — 1884. — № 1. — С. 1–7.
7. Колосова, Е. М., Свиридова, И. А., Федорова, Н. М. Петр Федорович Каптерев / Е. М. Колосова, И. А. Свиридова, Н. М. Федорова // Вестник Герценовского университета. — 2009. — № 7. — С. 64–68.
8. Кудряшев, А. В. Становление семейной педагогики в России на рубеже XIX–XX веков / А. В. Кудряшев // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». — 2010. — № 4 (4). — С. 70–81.
9. Лебедев, П. А. П. Ф. Каптерев — видный педагог России второй половины XIX — начала XX столетия / П. А. Лебедев // П. Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — С. 7–34.
10. Лебедев, П. Дидаскал. Мое открытие Каптерева / П. Лебедев // Учительская газета. — 1999. — № 28. — С. 14–31.
11. Лещинский, В. И., Заварзина, Л. Э. Выдающийся педагог Петр Федорович Каптерев [сайт]. URL: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article>. {дата обращения: 01.08.014}.
12. Салтыков, А. Краткий очерк истории Московской духовной академии / А. Салтыков // Московская духовная академия. 300 лет (1685–1985): Богословские труды: Юбилейный сборник. — М. : Изд. Моск. патриархии, 1986. — 336 с.
13. Смирнов, В. И., Смирнова, Л. В. Становление системы образования и подготовки учителей в России (X — начало XX веков): монография с приложением документов и суждений современников об учителе / В. И. Смирнов, Л. В. Смирнова. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2010. — 304 с.
14. Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию. — Т. 1. — СПб.: Типолитграфия Ныркина, 1914. — 672 с.

Л. Э. Заварзина
П. Ф. КАПТЕРЕВ
ОБ ОБЩЕСТВЕННЫХ
ЗАДАЧАХ ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 371.3

ББК 74.03

В статье проанализированы идеи П. Ф. Каптерева по решению общественных задач в школьном образовании. Делается вывод, что размышления и предложения великого русского педагога, высказанные более ста лет назад, не утратили актуальности и сегодня.

Ключевые слова: П. Ф. Каптерев; задачи образования; гражданское воспитание; общественное воспитание школьников.

L. Zavarzina

P. F. KAPTEREV
ON PUBLIC EDUCATION PROBLEMS

The article analyzes Kapterev's ideas of solving social problems in school education. The author makes the conclusion that the concerns and proposals of the great Russian teacher expressed more than a hundred years ago have not lost their relevance today.

Keywords: P.F. Kapterev; objectives of education; civic education; public education of students.

Изучение педагогики в Вифанской духовной семинарии и Московской духовной академии, безусловно, сыграло ключевую роль в профессиональном становлении П. Ф. Каптерева (1849—1922). Знаменательным оказалось также и то, что обучение будущего выдающегося педагога в этих учебных

заведениях (1862—1872) пришлось на эпоху Великих реформ, когда «совершался такой подъем в русском обществе, царило такое громадное оживление, была такая жажда деятельности, что это время было замечательным и редким на всем тысячелетнем протяжении истории русского народа»

[9. С. 301]. Так писал об этом времени впоследствии П. Ф. Каптерев. Он называл его «расцветом общественной».

Освобождение крестьян от крепостной зависимости (1861) имело грандиозные последствия для всех сфер жизни российского общества. Снимались перегородки между различными слоями общества, создавалась почва для идей гражданственности, общественной инициативы и личного действия. Эта глубоко гуманитарная реформа изменила в корне сознание многих россиян. По мнению П. Ф. Каптерева, она внедряла в умы русских понятие о единстве и равноправии людей, о достоинстве человеческой личности, о мягкости в отношении к ней. Великая реформа внушала русскому обществу, что человеческая личность свободна, что каждый житель русской земли есть русский гражданин, имеющий все гражданские права и обязанности: «Подготавливалась надлежащая почва для воспитания человека и постановки цели воспитания — развитие человечности» [9. С. 294].

Педагог, работающий над развитием и воспитанием этого качества у воспитанников, должен понимать, что природа человека общественна. «Без языка, без религии, без общественно-государственного быта, без нравственности», — подчеркивал П. Ф. Каптерев, — личность не может состояться. Она «есть создание общества» [6. С. 179]. Даже отделившись от людей физически, человек духовно, умственно общается с ними. Общество

— часть человека, «оно мыслит и действует через него». Поэтому, согласно Каптереву, каждый воспитываемый должен быть образуем как добрый общественник.

Педагогика, писал П. Ф. Каптерев, «конечно, есть система знаний, но знаний о том, как нужно делать, поступать, воздействовать, а не просто знать» [3. С. 7]. В своих произведениях он выстроил стройную систему развития и воспитания общественности у детей.

Общественные связи, уточнял П. Ф. Каптерев, имеют две главные формы: государственных и собственно общественных связей. Государственные связи, преимущественно принудительные, — это внешняя форма общественности, выражающаяся в выполнении различных обязанностей, законов, оплате налогов. Внутреннего человека, т. е. его ума и сердца, государственные связи касаются мало. «Совесть человека, — писал П. Ф. Каптерев, — его убеждения и идеалы, его святая святых остаются недоступными влиянию государства, и человек по этой внутренней стороне своего существа всегда свободен от всяких государственных пут и связей, вполне независим и неприкосновен» [4. С. 233]. Можно заставить человека платить налоги, служить в армии, даже когда он этого не желает; «но заставить верить в разумность таких действий, если нет убеждений в справедливости их, невозможно. Физическое насилие не включает в себе ни малейшего элемента убеждения» [4. С. 233].

Представители государственной власти заботятся прежде всего о развитии государственных связей, т. е. о дисциплине повиновения и послушания, соблюдении порядка. Конечно, подчеркивал П. Ф. Каптерев, государственная связь между людьми очень важна, но для воспитания общности нельзя иметь в виду лишь ее.

Общественные связи чрезвычайно разнообразны. Это научные, религиозные, литературные, спортивные, художественные интересы. Для их развития учреждаются различные союзы, общества, собрания, существует печать. Главное, отмечал П. Ф. Каптерев, что «это союзы свободные, зависящие от вкуса и настроения каждого и не поддерживаемые ни войсками, ни полицией. В этих союзах — источник народной жизни и творчества» [4. С. 233]. Государство (правительство) не может создавать науку, литературу, оно может выделять средства на эти цели, разрешать или запрещать съезды, собрания, общества.

Педагог, наставляя П. Ф. Каптерев, должен быть особенно чуток к развитию внутреннего общественно-нравственного сознания юношества, так как именно из него истекают общественные связи. «Корень общности для педагога, — подчеркивал он, — есть вместе корень всего истинно гуманного, прекрасного и идеального в человечестве, так как ни добро, ни красота, ни идеал вне общества невозможны» [4. С. 235].

Развитие общности в детях должно начинаться в семье.

Родителям необходимо заботиться не только о физическом здоровье ребенка, но и о товариществе для него. Ребенок должен быть членом детского общества, чтобы участвовать в общих играх и прогулках. В обществе дети проявляют самые разнообразные свои свойства, в том числе и страсть к командованию. Однако этого нельзя допускать: права детей равны. Командиры должны быть осаживаемы и серьезно ограничиваемы прежде всего соучастниками игры, а потом и взрослыми. Каждому ребенку необходимо разъяснить, что он имеет священнейшую обязанность охранять и защищать свои права. П. Ф. Каптерев, с малых лет воспитывавшийся в закрытых учебных заведениях, как никто другой понимал, что «нужно питать к себе самоуважение и никому не позволять унижать себя, ограничивать свои права, расправляться собой; нужно сейчас же самым энергичным образом восставать на защиту своей личности и не успокаиваться до тех пор, пока наши личные права не будут признаны товарищами столь же святыми, как и нами их права» [4. С. 237]. Лишь те дети смогут защищать права своей личности, которые воспитываются в семье, построенной на принципах свободы и уважения всех членов семьи.

Дети в семье имеют как обязанности, так и права. Даже к самым маленьким детям следует относиться с осмотрительностью, уважать в них человеческую личность и не нарушать их права. Родители должны выполнять свои обязанности спокойно, без

криков, угроз, гнева. Лишь такая семья может представлять собой благоприятную почву для общественного развития детей. Вообще семья, желающая воспитать гражданина, должна интересоваться общественными проблемами. «Без живого интереса семьи к общественным вопросам, — писал П. Ф. Каптерев, — семье трудно воспитать деятельного гражданина. <...> Из семей без определенного общественного настроения могут выходить лишь легко ко всему приспособляющиеся субъекты, мягкотелые, которые, куда их ни кинь, нигде не ушибутся; эти люди обыкновенно становятся сначала друзьями насильников, а потом и сами делают насильниками» [4. С. 239].

В создании домашней атмосферы наибольшую роль играет мать семейства. Она, справедливо подчеркивал П. Ф. Каптерев, больше времени, чем отец, проводит с детьми, лучше понимает детские интересы и потребности. Ее симпатии и антипатии, ее убеждения по отношению к обществу и государству передадутся и детям. Мать может оказать могущественное содействие воспитанию человека-гражданина, если она живо интересуется общественными делами, понимает положение общества и государства. И, наоборот, если общественные интересы ей чужды, тогда во влиянии семьи на формирование человека-гражданина будет чувствительный пробел.

Вообще, наставлял П. Ф. Каптерев, родители сильно ошибаются, когда сосредоточивают свое внимание на

развитии ума и памяти в воспитании детей, на обогащении их различными сведениями. «При семейном воспитании, — подчеркивал он, — самое главное и необходимое именно воспитание, то есть укрепление тела, развитие выносливости и мужества, приучение к труду, к правдивости, к осмысленному отношению ко всему окружающему и многое другое, сему подобное, а не поспешное обучение чтению, письму, иностранным языкам и всякой книжной мудрости» [4. С. 241].

Хорошая школа является продолжением воспитательной деятельности семьи. Она должна развивать всего человека как целостное и органически единое существо, а не только обогащать его знаниями. «Родители надеются, — писал П. Ф. Каптерев, — что школа сделает их детей не только более умными, но и более добрыми, нравственно лучшими, не только обогатит сведениями, но и разовьет чувство долга, сделает более чуткой их совесть; родители ждут, что характер и физические силы детей найдут в школе надлежащие внимание и упражнение» [10. С. 66].

И руководители образования, и родители должны понимать, что «главнейшая воспитательная сила школы заключается не в школьном здании, не в директоре и даже не в учителях, не в программах и учебных планах, а в самих детях, их взаимных отношениях, в их взаимном влиянии» [4. С. 247]. Дети учат друг друга даже больше, чем школьные учителя. Значительная часть их мировоззрения складывается под влиянием того, что они

сами слышат друг от друга, о чем спорят под влиянием прочитанных книг, не рекомендованных педагогами, под влиянием собственных наблюдений жизни, — словом, помимо школы. «В школе эта общественность, это взаимное влияние и обучение учащихся и есть самое главное явление, жизненный нерв школы», — заключал П. Ф. Каптерев [4. С. 248].

В школе дети прежде всего и больше всего учатся друг от друга общности, получают основы гражданского образования. В школе обычное обучение, отмечал П. Ф. Каптерев, является лишь средством для достижения главной и существеннейшей цели — гражданского воспитания детей.

Целью серьезного гражданского воспитания, полагал П. Ф. Каптерев, должно быть развитие и укрепление гражданского самосознания, чувства гражданского долга и ответственности каждого за народ и перед народом. Поэтому в учебный курс необходимо включить дисциплины, обогащающие учащихся общественно-историческими и политическими знаниями. Учащимся необходимо познакомиться с тем, как возникают и развиваются государства, как они относятся друг к другу, какие бывают формы правления, права и обязанности граждан и т. д., и т. п. Гражданское воспитание должно подготовить учащихся и практически, т. е. приучить их к совместной деятельности, к трудовой помощи другим, к работе не только на себя, но и на других.

Таким образом, подчеркивал П. Ф. Каптерев, гражданское воспи-

тание имеет две формы: теоретическое образование и практическая деятельность.

Цель *теоретического гражданского образования* — «постепенное создание живого и богатого содержанием образа отечества». Формирование такого образа начинается еще в семье, когда «личность тысячею невидимых нитей связывается с родиной» усвоением родного языка, впечатлением от окружающей родной природы, слышимыми рассказами о великих деятелях на различных поприщах народной жизни, о святых людях, о замечательных гражданах-народолюбцах.

В школе гражданское воспитание на первых порах продолжается на уроках отечественной истории и географии, где дети сознательно и систематически знакомятся с родной страной, ее природными богатствами, производственными и экономическими достижениями. В некоторых странах, констатировал П. Ф. Каптерев, например, во Франции, гражданское образование является особым предметом. Но даже в тех странах, где такого учебного предмета нет, например, в Швейцарии, идея гражданского воспитания признается основным началом преподавания вообще, «отечествоведение проводится в школах всех типов вплоть до высших ступеней исторического и географического преподавания, на уроках арифметики задачи часто заимствуются из общественной жизни» [12. С. 320]. Кроме того, учащимся внушается (например, на уроках нравственности во Франции), подчеркивал П. Ф. Каптерев, что ни

личный интерес отдельного лица, ни приятное для него не является добром. Добро есть обязанность социального характера. На подобных уроках учащийся должен убедиться, что только в совместной национальной жизни человек осуществляет свою природу, только в ней делается истинным человеком.

Важной идеей, пронизывающей гражданское образование, осуществляемое на старших ступенях школы, должна быть, по мнению Каптерева, такая: хотя каждому народу, как и отдельной личности, нужно охранять и защищать себя, «но не в обособлении и вражде сила и счастье, а в согласованной деятельности с другими и в любви не только к согражданину, но и к человеку» [12. С. 321]. Народы, подчеркивал педагог, «поддерживая и укрепляя свою народность, должны образовывать из себя новый, высший и более сложный организм — человечество» [12. С. 321].

Образ Отечества, созданный в умах учащихся на уроках родного языка, отечественной литературы, истории, географии и других, — результат теоретического гражданского образования. Параллельно с ним должно совершаться и *практическое гражданское образование*.

Школы тем и важны, что они суть своеобразные гражданские общества с довольно сложной организацией, в которых дети получают весьма важные, имеющие влияние на всю их позднейшую деятельность уроки общественной жизни. Общественная жизнь школьников, их быт должны быть так

устроены, чтобы они чувствовали себя в школе хорошо, свободно, весело, чтобы школа была им вторым домом, второй семьей. Нужно, подчеркивал П. Ф. Каптерев, «чтобы образуемые не только учились в школе, но и жили в ней полною разумною человеческою жизнью, чтобы их права уважались и оберегались, чтобы они таким образом полюбили школу и дорожили ее устройством. Они должны видеть в школе свой дорогой приют, считать ее до известной степени своим созданием» [7. С. 23].

Путь к гражданскому обществу начинается в школьном классе. Это прежде всего отношения между одноклассниками, они должны стать товарищескими. «Воспитание посредством товарищества, — писал Каптерев, — есть одна из важных сторон в каждой школе, а между тем школа сравнительно мало обращает на это внимание» [4. С. 242]. Школа всецело поглощена программами, уроками, циркулярами, а вопросами взаимоотношения учащихся в классе, выяснением того, есть ли в классе группировки, кто является их лидерами, каков дух и направление каждого класса, нельзя ли помочь более тесному сплочению класса — она интересуется мало. Между тем, указывал педагог, взаимные отношения товарищей составляют самую сущность юношеской жизни.

Строй товарищества, подчеркивал П. Ф. Каптерев, — «дело большой важности для гражданского воспитания детей. Школы тем и важны, что они суть своеобразные гражданские

общества с довольно сложной организацией, в которых дети получают весьма важные, имеющие влияние на всю их позднейшую деятельность уроки общественной жизни» [4. С. 243].

Проблема организации товарищества, по мнению П. Ф. Каптерева, в педагогике мало разработана как в теории, так и на практике. По его мнению, учителю или, выражаясь современной школьной терминологией, классному руководителю прежде всего необходимо работать с классным коллективом.

Каждый класс школы, полагал П. Ф. Каптерев, нужно рассматривать как коллективное единство, как живую личность. Класс не должен быть механическим собранием отдельных единиц, живущих собственно изолированной жизнью, объединенных лишь единством помещения, учителей и учебников. К примеру, нужно взять за правило, чтобы каждый класс имел средний уровень успеваемости по всем предметам и чтобы за такой показатель отвечал весь класс, а не отдельные учащиеся. Необходимо так организовать работу в классе, чтобы ученики не видели друг в друге соперников, которых нужно обогнать, а в случае чего и подкузывать. Нет никакого сомнения в том, отмечал педагог, что необходимо ценить, развивать и поддерживать личные таланты, но также необходимо, чтобы сильные учащиеся помогали слабым, отстававшим по болезни или менее развитым. Необходимо, чтобы учащиеся в классе гордились не только собственными

успехами, но и удачами товарищей, переживали не только собственные промахи, но и трудности, с которыми столкнулся одноклассник. Словом, будь в классе добрым товарищем, наставлял П. Ф. Каптерев, «отзывчивым человеком, а не механическим, бесчувственным винтиком в сложной школьной машине» [12. С. 322]. Каждому ученику и каждому учителю необходимо понять, что школа не машина, а собрание чувствующих и мыслящих людей. Когда в классе ученику не будет ничто чуждо, тогда со временем не будет ему чуждо ничто человеческое, утверждал ученый.

Класс должен стать общиной, состоящей из членов, поддерживающих друг друга, связанных между собой, живущих общей жизнью, отвечающих друг за друга в известной степени. «Класс есть педагогическая единица, — писал П. Ф. Каптерев, — общественная личность, и за доброкачественность такой личности несет ответственность весь класс» [7. С. 23—24]. Сплотиться ему поможет совместное выполнение различных дел, например, устройство праздников, участие в спортивных соревнованиях, каких-либо играх и прочих коллективных делах. Постепенно класс приобретет собственное лицо, станет коллективной нравственной личностью, отличной по своим свойствам от других классов.

Необходимо также заботиться об организации товарищества всех учащихся в школе. Каждая школа есть своя особенная организация, имеет свою историю, предания, своих более

или менее выдающихся деятелей. Она также до известной степени индивидуальна по отношению к другим школам, как каждый ее класс индивидуален по отношению к другим классам. Единство школы и ее своеобразие должны не только чувствоваться учащимися, но и ясно осознаваться. «А это возможно только тогда, — писал П. Ф. Каптерев, — когда существует общешкольное товарищество и когда оно получило правильную организацию, когда школа и через классных представителей, и вся в целом собирается для обсуждения и решения общешкольных дел, волнует эти дела и в ходе их принимается самое живое участие» [4. С. 245].

Разумеется, классное и общешкольное устройство товарищества не может удовлетворить всем потребностям учащихся; у отдельных групп будут свои интересы. Эти особые интересы и стремления, по мнению Каптерева, могут быть удовлетворены лишь созданием множества отдельных обществ и союзов, группирующихся не по классам, а по излюбленным предметам и господствующим стремлениям. Это могут быть спортивные секции, общества любителей чтения книг, изучения какого-либо иностранного языка, мастерства или ремесла, искусства, науки, музыкального общества, дебатов и т. д. «Чем в большем числе и разнообразнее будут эти общества, — заключал педагог, — тем лучше, так как они наиболее полно будут удовлетворять индивидуально-умственные запросы и потребности учащихся» [4. С. 245].

Различные объединения учащихся (кружки, общества, секции), созданные в школе и вне ее, чрезвычайно важны для гражданского воспитания. Участвуя в них, учащиеся стремятся решить проблемы, волнующие их. Возникают несогласия, споры, товарищи делятся на партии, каждый участник пускается в дискуссии, отстаивает свой взгляд, произносит суждения, поддерживает мнение, кажущееся ему основательным и справедливым. Так из обычного школьника формируется настоящий культурный борец.

Объединения учащихся, по мнению П. Ф. Каптерева, «дают молодежи возможность самоуправляться, исполнять общественную работу по сердцу и выбору, работать вместе с другими, и энергией и талантом своей личной работы содействовать благо целого общества или кружка» [12. С. 325].

В интересах практического гражданского воспитания следует, рекомендовал П. Ф. Каптерев, защищать школьное самоуправление учащихся. «Как же учащиеся сделаются со временем хорошими гражданами, способными мудро направлять государственные дела и решать разные общественные вопросы, если они были отстранены от устройства своих маленьких школьных дел?» — справедливо вопрошал педагог [12. С. 323]. Поэтому чем шире будет организовано самоуправление учащихся в школах, тем лучше будет практическая гражданская подготовка к их будущей деятельности в качестве добрых граждан-общественников.

П. Ф. Каптерев обратил также внимание на то, как самоуправление школьников будет соотноситься с самоуправлением учителей. Эти два самоуправления будут действовать каждое особо или иногда и совместно? — задавался он вопросом. Могут ли в органах самоуправления учителей принимать участие представители школьного коллектива? Конечно, да, утвердительно отвечал Каптерев, справедливо полагая, что «школа есть собрание учащихся и учащихся и, как таковая, есть нечто целое» [12. С. 323]. В подобной трудовой общине, безусловно, есть много вопросов, касающихся и учителей, и учеников, поэтому необходимо выслушать обе стороны и обе стороны призвать к их решению. Все дело только в том, уточнял педагог, для решения каких вопросов на совещание учителей призывать учащихся и каких возрастов и т. д.

Важную роль в гражданском воспитании играет производительный физический труд, поскольку этот вид труда не одиночный, а совместный. Садовые, сельскохозяйственные работы требуют усилия многих лиц. Вследствие этого, результаты подобного труда зависят от дружной согласованной деятельности многих. На конечных показателях подобной работы сказываются внимательное отношение к труду товарища, участие во взаимной помощи. Если к производительной работе, выполняемой школьниками, отмечал **П. Ф. Каптерев**, присоединить еще историю ремесла, обработки материалов, обмена трудовыми про-

цессами, то это продемонстрирует зависимость интересов отдельных лиц от интересов целых обществ, и такое направление образования будет глубоко поучительным. Поэтому некоторые педагоги, в частности, по мнению **П. Ф. Каптерева**, **деятели немецкого образования Г. Кершенштейнер**, полагают, что воспитание профессиональной работоспособности есть неперемennое условие всего гражданского воспитания. При воспитании любви к труду и работоспособности развиваются и те гражданские добродетели, которые составляют основу всякого, более высокого нравственного образования, как то: добросовестность, прилежание, устойчивость, преодоление эгоизма и преданность деятельной жизни. Эти качества личности в соединении с пониманием связи интересов всех людей могут вырастить высшие гражданские доблести, как-то: самообладание, справедливость, преданность интересам коллектива.

П. Ф. Каптерев напомнил всем воспитателям подрастающего поколения, что «гражданские качества создаются собственно не книгами и не поучениями, а систематической деятельностью, соединенной с сильным чувством ответственности» [12. С. 324]. Неоценимое преимущество практической работы в школьных лабораториях, в школьных мастерских, школьных столовых и садах заключается в том, что она невольно принимает форму общей работы, коллективного труда, преимущество, как правило, чуждое умственной деятельности. А в общей работе переживаются и общие

успехи, и общие неудачи. Все участники трудового процесса проникаются общей трудовой атмосферой и испытывают совместно подъем и разочарование. «В общей работе, — отмечал **П. Ф. Каптерев**, — **честолюбие отдельного лица** входит элементом в трудовое честолюбие всей работающей группы или класса, здесь правильно понятые личные интересы растворяются в интересах совокупности работающих, работа отдельного лица не выделяется из работы других участников, здесь отдельное лицо научается подчиняться другим, поддерживать слабых и менее искусных. Такая общая работа является плодотворной почвой и основой всего гражданского воспитания» [12. С. 325].

Большую роль в теоретическом и практическом гражданском воспитании играют, по мнению **П. Ф. Каптерева**, **экскурсии**. Для будущей гражданской деятельности важно знать родину не только из книг и со слов других, но и самому ее видеть, а некоторую ее часть исходить пешком. Необходимо самому увидеть культурные достопримечательности, производственные мощности (музеи, церкви, школы, разные общественные учреждения, заводы, фабрики), чтобы понять величие родины. «Только тогда, — подчеркивал **П. Ф. Каптерев**, — получится живое, яркое и полное представление о родине и органической связи ее частей» [12. С. 325]. Для практического гражданского воспитания экскурсии важны тем, что дают образцы различной производительной работы применительно к почве, кли-

мату и разным другим местным обстоятельствам и условиям.

Длительные пешие прогулки, экскурсии на день, два, три имеют большое значение как для физического развития, так и для духовного. Они развивают наблюдательность, быструю сообразительность, внимание, учат умению в нужный момент напрягать все физические и духовные силы. Учащиеся осознают органическую, самую живую связь с товарищами, с обществом, единство своих интересов с интересами других.

Гражданское воспитание немислимо без уважения к учащейся личности, признания ее свободы и самостоятельности. Конечно, также последовательно должно проводиться и начало ответственности школьника за все его действия.

Важным слагаемым гражданского воспитания является вопрос о дисциплине. **П. Ф. Каптерев напомнил**, что «дисциплину нужно понимать не как отвлеченный порядок, определяемый наперед и независимо от учащихся прежде их поступления в школу, а как живой порядок, устанавливаемый самими работающими в школе, т. е. учителями и учениками, применительно к предмету и орудиям работы и разным ее условиям» [4. С. 249]. Дисциплина не может быть одинаковой на уроках по разным школьным предметам. Например, дисциплина на уроках родного языка или на уроках физики, на которых учащиеся ставят опыты, не может быть одинаковой. «Свойства предмета и условия его преподавания неизбежно отражаются на

школьной дисциплине», — справедливо резюмировал **П. Ф. Каптерев** [4. С. 249]. Свойства класса, личности учителей также вносят в дисциплину определенные особенности. Словом, дисциплина — это «дело живое, изменяющееся, а не мертвое, вечно одно и то же», — писал ученый [4. С. 249]. В хорошей школе, организованной на общественных началах, «дисциплина исчезает, растворяясь в воспитании, проникающем во все уголки школьной жизни» [4. С. 249].

Каждый учащийся должен проникнуться убеждением, что без твердого порядка и закона невозможно жить в обществе. Будучи деятельными исполнителями, сталкиваясь лицом к лицу со школьными правилами, учащиеся фактически, основываясь на личном опыте, поймут, убедятся воочию, насколько важен порядок и дисциплина.

Таким образом, подчеркивал **П. Ф. Каптерев**, «педагогическая дисциплина не только не стремится к подавлению сил, а, совершенно напротив, имеет целью пробуждение энергии, направление сил образуемого на самоусовершенствование, на выработку настойчивости и выдержки. Идеал педагогической дисциплины не расслабленный, покоренный под иго и забитый человек, а сильный, мужественный и свободный, но вполне отдающий себе отчет в своих действиях и несущий за них ответственность» [2. С. 614].

П. Ф. Каптерев обратил также внимание на то, что в развитии чувства законности у учащихся весьма

важно поведение учителей и школьной администрации.

И еще на одно чрезвычайно важное обстоятельство, непосредственно связанное с гражданским воспитанием, обратил внимание **П. Ф. Каптерев**. Он справедливо подчеркивал, что общественное воспитание школьников находится в тесной связи со строем общества и государства. «Правильная и широкая постановка общественно-нравственного развития и гражданского воспитания возможна только при благоустройстве семьи, школы и общественно-государственной жизни» [4. С. 257]. Следовательно, в деле образования «нет вопросов только школьных, а есть лишь вопросы семейно-общественно-школьные» [4. С. 242].

Школы, неоднократно подчеркивал **П. Ф. Каптерев**, должны находиться в тесной связи с обществом, с родителями. Мысль Каптерева звучала в унисон утверждению **К. Д. Ушинского**, высказанному великим педагогом накануне эпохи Великих реформ: «Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бесильной и не будет действовать ни на личный характер, ни на характер общества. Она может готовить техников: но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов

общества, и если они будут появляться, то независимо от воспитания» [13. С. 165–166]. Учителя, способные воспитывать таких членов общества, должны пройти серьезную, основательную подготовку: «Приступить к воспитанию с легким умственным багажом, с одним личным опытом и тактом невозможно» [8. С. 68]. Поэтому **К. Д. Ушинский** научную подготовку педагогов видел в изучении ими наук о человеке, человеческом обществе и всестороннем развитии человечества. О широком круге антропологических наук, необходимых для изучения педагогу, он писал в предисловии к своему фундаментальному труду «Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)».

Великим педагогическим недостатком называл **П. Ф. Каптерев** несогласованность действий семьи, школы и общества. «Образовательные силы, действующие на молодежь, — писал он сто лет назад, — ныне не только не объединяются, а разделяются и даже противостоят одна другой, учащийся же стоит в середине между борющимися неприятелями и служит мишенью и той и другой стороне» [5. С. 65].

П. Ф. Каптерев, выступая за автономность педагогического процесса, за тесную связь школы и общества, не исключал деятельность государства из сферы народного образования. Он писал: «Национальное образование может быть устроено вполне правильно и жизненно только при дружной совместной работе государства и общества» [11. С. 61]. У каждого инсти-

тута свои задачи в деле образования. Однако, сравнивая общественные и государственные задачи образования с собственно педагогической точки зрения, Каптерев заключал, что общественные задачи образования, как чисто педагогические, гораздо тоньше, сложнее и труднее государственных. Он это объяснял тем, что там, «где государство останавливается, считая свое дело оконченным, там только начинается общественная педагогическая задача и уходит далеко вперед» [11. С. 67].

П. Ф. Каптерев в своих произведениях неоднократно разъяснял руководителям образования и даже родителям ошибочность их взглядов на постановку школ и господствующие представления о них. По их мнению, школы — это учебные заведения, поэтому учебные занятия должны быть в них основными. «Удивительная односторонность, — восклицал Каптерев, — замечательное сужение широкой задачи, пренебрежение богатством средств и поставление второстепенного дела на место главного!» [4. С. 247]. По мнению педагога, главным в школе является общественность, совместная работа, взаимное обучение и влияние учащихся, проявления хладнокровия, сообразительности, мужества. Именно эти качества нужно развивать и воспитывать в школьниках, а также организовывать подобную работу, учение же есть только средство, орудие для развития общественности.

Если бы, рассуждал **П. Ф. Каптерев**, в школах действительно учение было главным делом, то учащихся сле-

довало бы рассказывать по отдельным кабинетам и учить отдельно, применительно к их личным способностям и познаниям. «Как же скоро дети собираются вместе и учатся вместе, то суть дела здесь заключается, очевидно, в общности, а не в учении, которое есть только средство для проявления общности» [4. С. 248].

П. Ф. Каптерев, характеризуя современные ему школы, писал, что с внешней стороны — это суть ряды классов, заставленных тесно столами, где почти и пошевелиться негде; с внутренней стороны — это заведения, приспособленные для усвоения учебного материала путем слушания, где сторона деятельная и творческая остается почти без внимания. И с внешней, и с внутренней стороны школы рассчитаны только на один ряд свойств детской природы — пассивных: сидение, слушание, усвоение. Как применять усвояемое и осуществляя в жизни, в каком положении должна быть практика теории — эти вопросы в школе затронуты слабо. Между тем, дети так и рвутся к практическому делу. «Наши школы, — заключал Каптерев, — как будто имеют в виду готовить ученых-теоретиков; но карьера ученого деятеля, книжника будет уделом весьма немногих. Большинство учащихся уйдет в жизнь из школы для практического дела» [4. С. 251]. Нельзя забывать о том, отмечал он, что *non scholae, sed vitae discimus*¹.

Свои теоретические взгляды на организацию школьного дела **П. Ф. Каптерев стремился претворить** в образовательную практику, в частности, в гимназии М. Н. Стоюниной, где ему пришлось быть председателем педагогического совета. 27 октября 1891 г. он выступил на публичном акте по случаю десятилетия деятельности этого учебного заведения.

Педагогический коллектив гимназии, отметил П. Ф. Каптерев, всегда стремился придать ее деятельности семейный характер, т. е. соединить положительные стороны семейного и общественного воспитания. Это позволило одинаково развивать в учащихся как индивидуальные стороны, находящие главное свое приложение в семье, так и вырабатывать сознание общественного долга, необходимое в деятельности общественной. Цель, которую гимназия поставила себе при своем возникновении, напомнил Каптерев, состояла в стремлении развить по возможности всесторонне как духовные, так и физические силы учащихся и этим подготовить их к самостоятельному труду. Вследствие этого, гимназии приходилось решать трудную педагогическую задачу: «расположить учебные занятия таким образом, чтобы учащиеся, не претерпевая никакого ущерба в своем умственном развитии и в приобретении соответствующих возрасту научных познаний, не пострадали и в физическом отношении» [1. С. 235].

¹ В пер. с лат.: Не для школы, для жизни учимся.

В гимназии всегда следят за тем, чтобы теоретические занятия чередовались с гимнастикой и искусствами, избегают скопления трудных уроков в один день, вечерние занятия не бывают более чем по двум предметам. Гимназия стремится к тому, чтобы учащиеся усваивали научные знания не пассивно и механически, а путем умственной самостоятельности, к развитию которой направлены различные приемы, используемые на классных и внеклассных занятиях. В гимназии большое внимание уделяется развитию эстетического чувства. Занятия пением, рисованием, лепкой закладывают фундамент для дальнейших, более серьезных занятий учащихся, а также ценны в плане общего образования.

Особенно заботится гимназия о том, чтобы учащиеся чувствовали себя свободно, непринужденно, «чтобы их не встречали суровые, холодные и хмурые лица, чтобы все их действия не трактовали с точки зрения сухой и мелочной дисциплины. <...> Признавая необходимым осмотрительно и внимательно относиться к каждой личности, к ее особенностям, гимназия, при встрече с отклонениями отдельных лиц от общего желаемого направления, избегает всякой резкости, крутых мер, не создает для личности какого-

либо исключительного положения, нарушающего спокойный, правильный ход нравственного развития. Она более рассчитывает на доброе постоянное влияние всей школьной жизни, на время, постепенно приводящее к разумному подчинению общему порядку. <...> В своих отношениях к учащимся гимназия никогда не забывает, что она имеет дело с личностями еще развивающимися, неопределившимися, неокрепшими ни физически, ни нравственно, ни умственно. При таких условиях терпеливая осторожность, при постоянном сердечном внимании и участии, приводит к более удовлетворительным результатам, чем рискованная поспешность, могущая иногда подействовать на минуту, но не представляющая никакого ручательства на будущее», — подчеркивал П. Ф. Каптерев те гуманные начала, которые стали основой деятельности гимназии [1. С. 237].

Рекомендации П. Ф. Каптерева по решению общественных задач в школьном образовании очень важны для настоящего времени, поскольку современная Россия испытывает острую необходимость в доблестных, честных, энергичных, инициативных людях, проникнутых идеей общего блага, т. е. в настоящем гражданском обществе.

Список литературы

1. Десятилетие женской гимназии М. Н. Стоюниной // Русская школа. — 1891. — № 11. — С. 230—242.
2. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1982. — 703 с.
3. Каптерев, П. Ф. О педагогическом образовании / П. Ф. Каптерев // Педагогическая мысль. — 1921. — № 5—8. — С. 4—17.
4. Каптерев, П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей // Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — С. 232—258.
5. Каптерев, П. Ф. Очередные задачи народного образования в России / П. Ф. Каптерев // Вестник знания. — 1914. — № 1. — С. 60—72.
6. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. Избр. пед. соч. под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — С. 163—231.
7. Каптерев, П. Ф. Трудовое начало в воспитании / П. Ф. Каптерев // Педагогическая мысль. — 1918. — № 9—12. — С. 21—35.
8. Каптерев, П. Ф. Ушинский об общественных и антропологических основах воспитания / П. Ф. Каптерев // Русская школа. — 1895. — № 12. — С. 55—68.
9. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики: Учеб. пособие для вузов и ссузов / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетей, 2004. — 560 с.
10. Каптерев, П. Ф. Об общественных задачах образования / П. Ф. Каптерев // Русская школа. — 1892. — № 1. — С. 55—72.
11. Каптерев, П. Ф. Об общественных задачах образования / П. Ф. Каптерев // Русская школа. — 1892. — № 2. — С. 58—72.
12. Каптерев, П. Ф. Новая школа в новой России / П. Ф. Каптерев // Педагогический сборник, № 10—11. — Пг. : Типография Министерства Внутренних Дел, 1917. — С. 307—348.
13. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский. Собр. соч. : в 11 т. Т. 2. — М.-Л. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948. — С. 165—176.



Н. Б. Баранникова

П. Ф. КАПТЕРЕВ О ВОСПИТАНИИ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 37.034+37.035

ББК 74.1

Придавая большое значение семейному воспитанию, крупнейший российский педагог и психолог П.Ф. Каптерев считал, что воспитание ребёнка должно начинаться с момента его рождения. На обширном историко-педагогическом материале ставшем основой его теории и практики П. Ф. Каптерев определяет важнейшие задачи дошкольного воспитания.

Ключевые слова: психология ребенка в дошкольный период; история теоретических учений о воспитании детей дошкольного возраста; теория и практика первоначального воспитания, семейная дидактика.

N. B. Barannikova

P. F. KAPTEREV ABOUT THE UPBRINGING OF HUMAN AND NATIONAL QUALITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Paying great attention to family education, the greatest Russian educator and psychologist P.F. Kapterev believed that education of a child should begin since the moment of his birth. Referring to extensive historical and pedagogical material which became the basis of his theory and practice, P.F. Kapterev determines the most important tasks of preschool education.

Keywords: psychology of a child in the preschool period; history of theoretical doctrines of preschool children education; theory and practice of primary education; family didactics.

Творческая деятельность П. Ф. Каптерева проходила в условиях становления в России новых, буржуазно-демократических отношений, вызвавших значительные преобразо-

вания в традиционном укладе жизни. Комплекс социальных и культурно-исторических причин привел к кризису семейно-брачных отношений. Общая секуляризация общества осла-

била влияние религии на жизнь семьи, вовлечение женщин в сферу производства и услуг создало трудности в семейном воспитании, патриархальная семья уступала место нуклеарной семье, имеющей менее иерархический и авторитарный характер.

В отечественной общественно-педагогической печати развернулась дискуссия по вопросам семейного воспитания, постановке новых задач первоначального воспитания детей. Усматривая в русском семейном воспитании лишь негативные стороны, П. Н. Ткачев, Н. В. Шелгунов, М. К. Цебрикова [32; 35; 36; 37] предлагали заменить его полностью общественным воспитанием детей в детских садах и школах-интернатах. Необходимость семьи как института первоначальной социализации ребенка обосновывали К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, М. И. Демков, К. В. Ельницкий [1; 4], подчеркивая при этом национальный, этнокультурный аспект воспитания в традиционной русской семье. В. В. Розанов и И. А. Сикорский [30; 31] указывали на значение семьи для становления человеческой индивидуальности.

П. Ф. Каптерев, а также М. М. Манасеина, А. Н. Острогорский, П. Ф. Лесгафт [27; 28; 29] стремились найти пути к сочетанию семейной и общественной систем воспитания детей, не противопоставляя, а обосновывая их взаимосвязь на лучших традициях рационалистической русской педагогики, использующей опыт воспитания других народов,

достижения мировой педагогической науки.

В работах П. Ф. Каптерева нашли отражение следующие аспекты теории первоначального воспитания: психология ребенка в дошкольный период [5]; история теоретических учений и учреждений для воспитания детей дошкольного возраста [6]; теория и практика первоначального воспитания [7] (семейная педагогика и дошкольное общественное воспитание).

Теоретические взгляды П. Ф. Каптерева по истории и теории первоначального воспитания отражают его методологическое положение о взаимосвязи общечеловеческого и национального начал. На большом историко-педагогическом материале П. Ф. Каптерев показал, что развитие теории и практики дошкольного воспитания является общечеловеческим достоянием. Это положение П. Ф. Каптерева основывается на изучении им наследия выдающихся педагогических мыслителей и практики первоначального воспитания различных народов в античный период, Средние века и Новое время.

Изучая теорию первоначального воспитания в античный период, П. Ф. Каптерев подчеркивал, что особым явлением, выделяющимся в практике и теории первоначального воспитания, в то время были детские игры и игрушки. «В данном случае, — писал П. Ф. Каптерев, — теория только узаконила то, что было в практике: детство греческих и римских мальчиков и девочек было богато иг-

рами, занимавшими в их жизни видное место, в распоряжении подрастающего поколения было множество игрушек. Можно сказать, что почти все игрушки наших детей были известны в классической древности, каковы: гремушки, свистульки, обручи, лошадки, колесницы, мячи, кубари, бабки, посуда, куклы; греческие и римские дети играли с различными домашними животными, с водой, были в употреблении детей хороводы, бег и бесчисленное множество всяких других игр» [8. С. 34].

Анализируя теорию первоначального воспитания в греческом и римском обществах, содержащуюся в учениях Платона, Аристотеля, Плутарха, Квинтилиана, П. Ф. Каптерев отмечал, что ими были обоснованы вполне справедливые правила и рекомендации по воспитанию детей в первые годы жизни, имеющие общечеловеческое значение и получившие развитие в последующие исторические периоды: влияние наследственных свойств на все развитие детей, необходимость питания младенцев материнским молоком, важная роль движений и игр в физическом воспитании, сказок и мифических повествований в нравственном воспитании; были поставлены вопросы о необходимости строгого и тщательного выбора лиц, которым поручается нравственное воспитание и образование ребенка, целесообразности телесных наказаний и важности похвалы и порицания как педагогических средств, необходимости приспособлять все воспитание к личным особенностям воспитываемых.

Однако государственная точка зрения греческих и римских философов на воспитание детей, простиравшаяся вплоть до отрицания семейного воспитания, особенно в теории Платона, придавала, как справедливо утверждал П. Ф. Каптерев, их теоретическим воззрениям односторонний, исторически ограниченный характер.

Исходя из общечеловеческих, гуманистических приоритетов воспитания, П. Ф. Каптерев указывал, что прогрессивные достижения античной педагогической мысли и практики в области первоначального воспитания детей явились «священным заветом для позднейших веков», получив развитие в теории и воплощение в практике воспитания других народов.

Рассматривая с исторической точки зрения социально-правовые аспекты семейного воспитания, П. Ф. Каптерев указывал, что в основу западноевропейского права об отношениях родителей и детей были положены римские законы, утверждавшие безграничную, абсолютную власть отца над детьми. Изменение характера семейных отношений, по П. Ф. Каптереву, было связано с христианским вероучением. К языческо-римскому началу, имевшему в виду исключительно благо и интересы родителей, было присоединено христианско-гуманное начало, которое выдвинуло на первый план охрану и защиту детей. Христианское начало, способствующее утверждению общечеловеческих, гуманистических приоритетов, постепенно проника-

ло в практику семейного воспитания у разных народов. В конце XIX в. П. Ф. Каптерев отмечал, что «в строе нашей семьи и в настоящее время борются два противоположные начала: языческо-римское и христианско-гуманное» [9. С. 4].

Христианские приоритеты, как показал П. Ф. Каптерев, стали основой дальнейшего развития теории первоначального воспитания детей. Крупнейшими христианскими теоретиками в этой области он признавал деятеля эпохи Возрождения итальянца Матвея Вегиуса (1406–1458) и славянина Яна Амоса Коменского (1592–1671).

По стройности и систематичности взглядов, а также по общему нравственно-христианскому мировоззрению М. Вегиус, по убеждению П. Ф. Каптерева, являлся предшественником Я. А. Коменского. Историк педагогики правомерно указывал, что обоснование христианских основ воспитания и гуманного отношения к детям в теории М. Вегиуса имело особое значение в тот период, так как в практике семейного воспитания господствовали патриархальные, авторитарные традиции.

В многочисленных работах П. Ф. Каптерева раскрывается существенный вклад Я. А. Коменского в развитие теории и практики первоначального воспитания, имеющий общечеловеческое значение. Я. А. Коменский, придавая исключительное значение материнской школе, разработал систему первоначально-

го воспитания детей как фундамент дальнейшего образования человека. Характеризуя идеал Коменского относительно воспитания детей в семье, П. Ф. Каптерев отмечал, что он заключается в следующем: «Первоначальное воспитание имеет целью положить основание всему дальнейшему образованию человека путем всестороннего развития детей, физического, умственного, нравственного и религиозного, совершаемого на почве христианских начал, в духе благочестия, и руководимого серьезно образованной матерью» [10. С. 29].

Указывая на гуманистическое значение наследия М. Вегиуса и Я. А. Коменского, П. Ф. Каптерев вполне обоснованно утверждал, что они создали систему первоначального христианского воспитания: выяснили его значение в воспитании вообще, его главнейшие стороны и средства. Прогрессивные гуманистические идеи христианских педагогов вошли в сокровищницу мировой педагогической культуры и сохраняют свою актуальность. В то же время существенным недостатком этих теорий П. Ф. Каптерев считал слабость научных оснований, что являлось следствием незрелости таких областей знания, как физиология и психология детского возраста.

Широкая и основательная разработка вопросов первоначального воспитания детей, как показал П. Ф. Каптерев, была продолжена в педагогике Нового времени. В истории теоретических учений о первоначальном воспитании детей значительную

роль, по мнению П. Ф. Каптерева, имели взгляды английского мыслителя Дж. Локка (1632–1704), признававшего единственно правильным семейное воспитание. Характеризуя прогрессивные идеи Локка в развитии теории семейного воспитания, П. Ф. Каптерев выделял такие общечеловеческие приоритеты, как охрана здоровья детей и забота о физическом воспитании, система физического и духовного закалывания, нецелесообразность телесных наказаний, важность детских игр и игрушек, воспитание мужества и хороших манер.

Но наряду с гуманистическими приоритетами, по убеждению П. Ф. Каптерева, теоретическим воззрениям Дж. Локка были присущи существенные недостатки и противоречия. В связи с этим П. Ф. Каптерев правомерно указывал на сословный, аристократический характер его теории семейного воспитания. «Таким образом, — писал он, — цель, которую Локк преследовал в своем сочинении, весьма узкая и ограниченная по сравнению с теми широкими общечеловеческими идеалами, к осуществлению которых стремился Коменский» [11. С. 14].

Кроме того, односторонность взглядов английского мыслителя П. Ф. Каптерев видел в том, что главную роль в воспитании Локк приписывал гувернеру, а не матери, как Коменский, вследствие этого семейное воспитание становилось искусственным. Локк называл семейную школу (а не материнскую, по Коменскому) единственно правильной, так как обычную школу он

считал результатом бедности родителей и педагогического невежества.

Мысли Локка об отстранении родителей от воспитания детей повторяются в теории французского философа Ж.-Ж. Руссо, только в более резкой форме. П. Ф. Каптерев вполне обоснованно критикует отрицательный характер первоначального воспитания по Руссо, его полную искусственность, всецелую обособленность воспитанника от сверстников и вообще людей; раскрывает противоречивость взглядов Руссо. Указывая на аристократичность, сословность теории первоначального воспитания Ж.-Ж. Руссо, П. Ф. Каптерев писал, что это «воспитание принцев», «воспитание совершенно особенное, исключительное, а не общечеловеческое», несмотря на универсальность устремлений Руссо преобразовать весь мир и воспитать всех [12. С. 6].

Недостатки теории Руссо не умаляют ее позитивного значения в истории первоначального воспитания. П. Ф. Каптерев выделял вполне справедливые психологические и гуманистические частные положения его воспитательной системы: преимущество воспитания над обучением; первенство чувственного разума в человеке перед духовным; необходимость и способы воспитания органов внешних чувств; развитие речи; недопустимость формирования в сознании ребенка идей господства и рабства.

Дальнейшее развитие теории и практики первоначального воспитания П. Ф. Каптерев рассматривал в

связи с именем швейцарского педагога И. Г. Песталоцци (1746—1827). Единственным местом правильного первоначального воспитания детей Песталоцци признавал семью, а естественными воспитателями — родителей. По характеристике П. Ф. Каптерева, в первоначальном семейном воспитании Песталоцци видел самое главное дело во всем образовании и развитии человека, указывал средства воспитания детей в семье, отстаивал приоритет семейного воспитания перед школьным, в чем проявилась односторонность, идеалистичность его взглядов, так как он ратовал за упразднение общественных школ и сосредоточение всего дела воспитания в семье.

Тем не менее, вклад Песталоцци в развитие теории и практики первоначального воспитания П. Ф. Каптерев оценивал очень высоко: «Песталоцци совершил переворот в постановке семейного воспитания, отбросив всякую искусственность в этом деле, поставив семейное воспитание на надлежащие естественные основы. Мать, по учению Песталоцци, есть главный деятель семейного воспитания, уход и забота о детях ее первейшая и святейшая обязанность, мать — источник семейного счастья и благополучия» [13. С. 6]. Как показал П. Ф. Каптерев, Песталоцци обосновывал общечеловеческие приоритеты семейного воспитания, определяя заботы о первоначальном воспитании детей как естественную и нравственную обязанность родителей и, прежде всего, матери.

Обращаясь к истории теоретических учений о первоначальном воспитании детей в России, П. Ф. Каптерев выделял три периода: «1) преобладания иностранных теорий; 2) критического отношения к иностранным теориям и собственной практике и 3) попыток создать самостоятельную теорию воспитания детей в дошкольном возрасте» [14. С. 354].

П. Ф. Каптерев проанализировал вопросы первоначального воспитания детей в теориях русских педагогов И. И. Бецкого и К. Д. Ушинского. Одним из первых в отечественной педагогике теорию первоначального воспитания изложил И. И. Бецкой. Первоначальное воспитание он рассматривал с трех сторон: физической, умственной и нравственной. П. Ф. Каптерев указывал на широкий и гуманный характер теории Бецкого, который решительно выступал против телесных наказаний, обосновывал необходимость доброго веселого настроения воспитываемых как существенного условия правильного и всестороннего развития, разрабатывал вопросы первоначального воспитания, имея в виду сирот-детей воспитательного дома.

Раскрывая историческое значение теории К. Д. Ушинского в области первоначального воспитания детей, П. Ф. Каптерев писал, что, хотя Ушинский и не создал полной и стройной теории о первоначальном воспитании детей, его «можно признать основателем вполне разумного образования детей в семье, постанов-

ки курса семейного обучения» [15. С. 16]. Замечания Ушинского о времени начала обучения, его соответствии естественному развитию ребенка, предметах первоначального обучения в семье оказали существенное влияние на практику семейного воспитания детей в России. Но Ушинский не ограничился одними теоретическими положениями; не меньшее значение, по убеждению П. Ф. Каптерева, для отечественной истории семейного воспитания и обучения имели его книги «Родное слово» и «Детский мир».

Коренной реформой в области первоначального воспитания детей П. Ф. Каптерев считал научно-практическую деятельность немецкого педагога Ф. Фребеля (1782–1852). Проведенная им реформа, по мнению П. Ф. Каптерева, включала в себя как теоретическую сторону — создание оригинальной теории о первоначальном воспитании, так и практическую — создание особого заведения для воспитания маленьких детей, так называемого детского сада [16. С. 12].

Раскрывая историко-педагогическое значение творческой деятельности Ф. Фребеля, П. Ф. Каптерев указывал на научную обоснованность и общечеловеческий смысл его системы первоначального воспитания, включавшей общеобразовательные элементы творческих занятий детей, наиболее соответствующих потребностям детской природы. Он подчеркивал, что содержание занятий и игр в детском саду, предложенные Ф. Фребелем, взяты им из общечеловеческой вос-

питательной практики и присутствуют в воспитании детей различных народов, немецкий педагог не изобрел их, а указал на великое значение уже существующих явлений, объяснил их с психологической и педагогической точек зрения [17. С. 31].

П. Ф. Каптерев в результате анализа соответствующих историко-педагогических источников доказал, что детский сад не является продуктом исключительно немецкой педагогики, в частности такого видного ее представителя, как Ф. Фребель. Педагог писал: «Он (детский сад. — Н. Б.) есть результат общеевропейской педагогики, продукт ее исторического хода и развития за последние столетия. Над развитием идеи о детском саде работали не только немцы, но и французы, англичане, швейцарцы, итальянцы, голландцы» [7. С. 33].

П. Ф. Каптерев указывал, что первые общественные учреждения для детей появились в Древнем Риме; в Средние века христианская церковь создала особые учреждения для детей-сирот. В конце XVIII в. в европейских странах возросло число частных и государственных воспитательных учреждений для детей-сирот. В Англии они назывались «детскими школами», в Голландии — «игральными школами», в Швейцарии и Германии — «школами для маленьких детей», во Франции — «материнской школой», в других странах — «приютами, убежищами» [17. С. 18], но эти заведения в основном представляли собой школы для маленьких детей,

что не соответствовало их возрастным особенностям. «Действительно оригинальное воспитательное заведение для детей дошкольного возраста, — писал П. Ф. Каптерев, — представляют детские сады, родина которых Германия, которые ныне распространились по всей Европе и Северной Америке, так что представляют общечеловеческое культурное явление» [18. С. 13].

Обращаясь к отечественной истории дошкольных учреждений, П. Ф. Каптерев указывал, что в России в середине XIX в. возникли частные дошкольные учреждения различных типов: детский сад немецкого склада с традиционными занятиями по системе Ф. Фребеля; детский сад по образцу французских материнских школ; детский сад, в организации которого учитываются потребности места, времени и свойства детей; фабричные и народные детские сады.

В 70-е гг. XIX в. идея создания детских садов в России привлекла к себе широкий интерес общественности, встретив своих сторонников и противников. Возражения против детских садов сводились к тому, что они подрывают прочность семьи, стесняют свободу детей, носят немецкий характер. П. Ф. Каптерев сумел правильно оценить педагогическое и общественное значение детского сада как воспитательного заведения для детей. Потребность в создании сети дошкольных общественных учреждений обуславливалась вовлечением женщин в фабрично-заводской труд, детские сады и ясли в деревнях

и селах были особенно необходимы в летний период. Развития дошкольного общественного воспитания требовала, по мнению П. Ф. Каптерева, и собственно педагогическая необходимость, направленная на удовлетворение потребности детей в широком общении со своими сверстниками, поэтому важнейшим условием правильного дошкольного воспитания П. Ф. Каптерев считал формирование у детей общественной потребности, развитие общественного чувства в совместных играх, в деятельности.

При этом прогрессивное значение имело убеждение П. Ф. Каптерева в необходимости критического использования опыта других народов в дошкольном воспитании. Он выступал против распространения системы дошкольного воспитания по Ф. Фребелю на всю область первоначального воспитания, считая ее одной из систем, но не единственной.

Основными недостатками русских детских садов П. Ф. Каптерев считал механическое копирование опыта немецких дошкольных учреждений, что вызывало недоверие к ним в русском обществе, а также перенесение в практику детского сада методов и приемов школьной работы.

В современный П. Ф. Каптереву период происходило преобразование детских садов в России, было создано Фребелевское общество в Петербурге, стремившееся в организации детских садов отрешиться от немецких образцов и устроить их более свободно и практически, чему в немалой степени

способствовала научно-педагогическая и просветительская деятельность П. Ф. Каптерева в сфере первоначального воспитания детей.

Историко-педагогический анализ теоретических учений выдающихся педагогов, способствующих обоснованию общечеловеческих начал воспитания, и практического опыта первоначального воспитания детей у разных народов послужил источником развития теории семейного и общественно-дошкольного воспитания в трудах П. Ф. Каптерева.

В своей концепции П. Ф. Каптерев обосновывал приоритет семьи в воспитании детей, подчеркивая, что «семья есть самое главное и самое лучшее педагогическое учреждение, воспитывающее живым делом, а не словом» [20. С. 31]. В работах П. Ф. Каптерева получили освещение следующие вопросы семейной педагогики: о состоянии семейного воспитания и его перспективах; о национальной системе социализации и ее оценке; о материнстве как институте первоначального воспитания; о соотношении семейного и общественно-го воспитания детей. П. Ф. Каптерев последовательно содействовал выяснению основ семейного воспитания, его целей, задач, характера, содержания и форм.

Посвятив истории семьи, ее быту, психологии, характеру взаимоотношений в семье обстоятельное исследование «Развитие семейных чувствований в связи с историей семьи» [22], ученый пришел к выводу о важном

значении нравственно-психологических условий воспитания детей в семье. Доброжелательная обстановка в семье, внимание к индивидуальным особенностям детей, забота друг о друге, любовь, доброта, порядочность, правдивость, отсутствие ненависти и гнева, жестокости и злобы — именно эти общечеловеческие нравственные ценности семьи П. Ф. Каптерев считал необходимыми для воспитания детей.

Педагог выступал против рассмотрения семейного воспитания как подчиненного по отношению к школе, задачи которого сводились к подготовке детей к школе, а позднее — к помощи в прохождении школьных курсов. В связи с этим он писал: «Мы понимаем практическую необходимость подготовить дитя к поступлению в какую-либо школу; но в то же время считаем нужным настаивать на той мысли, что все первоначальное обучение должно служить общечеловеческому образованию дитяти, развивать его всесторонне, а не только подготавливать к школе» [23. С. 33].

Целостное и гармоничное развитие личности ребенка, выдвинутое П. Ф. Каптеревым в качестве общечеловеческой цели семейного воспитания, обуславливало широту и разносторонность его содержания, которое связывалось ученым со следующими гуманистическими задачами:

«1. Всестороннее развитие самодетельности личности, связанное и, по возможности, гармоничное. 2. Воспитание человека как члена общества, в среде товарищей и сверс-

тников, детских обществ, союзов и кружков. 3. Воспитание человека в связи с внешней природой, среди природы, при помощи природы; как ее члена. 4. Воспитание человека в связи с первоисточником мировой жизни, с Божеством, как момента, песчинки вселенского бытия» [20. С. 32]. Таким образом, в соответствии с целью всестороннего развития личности ребенка П. Ф. Каптерев включал в содержание семейного воспитания физическое воспитание, развитие сенсорных способностей, нравственных и волевых качеств, религиозных и эстетических чувств, общественных и гражданских убеждений.

Физическое здоровье детей П. Ф. Каптерев рассматривал как необходимое условие полноценного духовного развития. Не отрицая занятий физическим трудом и подвижными играми, занятий на свежем воздухе русских детей, П. Ф. Каптерев подчеркивал, что они были несистематическими и не имели целенаправленного характера. Практика физического воспитания детей в русской семье сложилась, по мнению П. Ф. Каптерева, под воздействием широкого круга таких причин, как низкий уровень общей и гигиенической культуры народа, тяжелые условия повседневной жизни и бытовая неустроенность людей, связанное с христианством пренебрежительное отношение к телу, отсутствие в массовом сознании восприятия здоровья как важнейшей человеческой ценности, педагогическая необразованность родителей.

Критически оценивая отношение к физическому развитию детей в русской семье, которое независимо от социального положения родителей было «пассивным», так как внимание уделялось сохранению, а не укреплению физического здоровья, педагог подчеркивал важность теоретических разработок П. Ф. Лесгафта, В. Гориневского [26. С. 3] в области физического воспитания детей, их актуальность для постановки первоначального воспитания детей в России.

Эталоном физического воспитания П. Ф. Каптерев считал опыт норвежской семьи, в которой широко практиковались упражнения и игры на открытом воздухе, спорт, гимнастика, плавание в лодках с веслами и под парусом, рыбалка, охота, прогулки пешком и на велосипеде, бег на лыжах и катание на коньках и санках. П. Ф. Каптерев отмечал важность не только здорового, приближенного к природе образа жизни скандинавских народов, но и положительное отношение к физической культуре и спорту, вошедшим в традицию у жителей Норвегии [21. С. 1].

Обращаясь к актуальной для педагогики второй половины XIX в., как и для настоящего времени, проблеме религиозного воспитания детей, П. Ф. Каптерев последовательно придерживался светски ориентированного подхода, противопоставляя религиозное и церковно-конфессиональное воспитание. Критически оценивая роль церкви в деле воспитания, педагог не отождествлял религиозность с

конфессиональной принадлежностью православия, отрицательной чертой практики церковного воспитания он считал внешнюю, формально-обрядовую сторону как самоцель воспитания.

Религиозное воспитание детей в семье, по убеждению П. Ф. Каптерева, не должно навязывать личности определенные религиозные воззрения как единственно истинные. Рассматривая религиозное воспитание в свете общечеловеческих ценностей, П. Ф. Каптерев возлагал его осуществление на родителей, которых считал свободными от конфессиональной принадлежности церковнослужителей. Целью религиозного воспитания детей в семье он определял в младшем возрасте развитие чувства удивления и благоговения перед тайной мироздания, а в более старшем возрасте — «дать пищу пробуждающейся религиозно-философской любознательности», направленной на познание основ мирового порядка и нравственных задач человечества [24. С. 132].

Специальные работы П. Ф. Каптерева посвящены вопросам формирования в детском возрасте дисциплинированности и послушания. В проблеме послушания детей им выделялся национально-культурный аспект, связанный с различием в стилях воспитания у европейских народов. Однако он не считал правильной ни немецкую педагогику, построенную на подчинении ребенка воле воспитателя, ни английскую систему воспитания, в которой послушание рассматривается в числе наиболее значимых качеств

личности. Полагая вслед за Руссо, что «нужно, чтобы ребенок находился в зависимости, а не в повиновении», педагог с гуманистических позиций рассматривал проблему авторитета в воспитании, получаемого родителями не по праву отца или матери, а создаваемого умом, знаниями, чувством любви и доброжелательности.

Впервые в истории русской педагогики П. Ф. Каптерев разработал вопросы семейной дидактики. В содержание семейного обучения в дошкольный период он включал в качестве важнейших предметов наглядное естествознание и отечественный язык. Проводя принцип народности семейного воспитания, педагог считал необходимым сосредоточить особое внимание на «всестороннем ознакомлении детей с природой родной страны», на ознакомлении с отечественной словесностью и литературой, а также отечественной историей. «Нужно, — писал П. Ф. Каптерев, — ознакомить детей с народными сказками, былинами и песнями, с лучшими доступными произведениями художественной литературы, рассказать детям о выдающихся деятелях родной страны, которыми отечество живо и существует» [23. С. 31].

В исследовании Т. А. Филановской, осуществившей глубокий и разносторонний анализ концепции семейного воспитания П. Ф. Каптерева, выделяются принципы, сформулированные педагогом как требования к воспитательной деятельности в семье: «Уважение человеческой личности и прав ребенка в сочетании с высокой

требовательностью; стимулирование “саморазвития”, детской самостоятельности; единство педагогических требований внутри семьи; педагогическая, психологическая и гигиеническая подготовка родителей и особенно матери; учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка; воспитание в “товариществе”; единство всех сторон воспитания; единство требований семьи, школы и общественности» [34. С. 101]. Выступая против авторитарного воспитания, отстаивая равноправие ребенка в семье, П. Ф. Каптерев обосновывал приоритет общечеловеческих ценностей в сфере семейного воспитания.

Однако выяснение и установление национальных особенностей русского семейного воспитания не получили достаточного отражения в его теоретических работах. Высоко оценивая значение «Энциклопедии семейного воспитания и обучения», редактором которой являлся П. Ф. Каптерев, в разработке отечественной системы первоначального воспитания детей, П. Вознесенский отмечал нерешенность вопроса о ее национальной специфике, вполне обоснованно указывая, что статья П. Ф. Каптерева «Задачи и основы семейного воспитания» (1898) «совершенно обходит данный вопрос, как будто возможна была бы какая-то вообще семья, без всякой национальной окраски, и как будто семейное воспитание готовит вообще людей, а не членов известного определенного общества и граждан известного государства в частности»

[2. С. 7].

В общем развитии ребенка П. Ф. Каптерев важную роль придавал играм, предоставляющим детям естественные упражнения для развития ума, чувств и воли наряду с укреплением их физических сил, содействующим жизнедеятельности всего организма, развивающим дисциплинированность, самостоятельность, обеспечивающим связь физического воспитания с духовным развитием. Игра, по убеждению П. Ф. Каптерева, является «условием правильного всестороннего развития детской личности» [25. С. 55].

П. Ф. Каптерев разделял игры на подвижные и подражательные, отмечая, что подвижные игры по своей сущности носят более общечеловеческий характер: «...вообще подвижные игры, по существу, всюду одни и те же, меняются лишь по внешним формам. Они выражают общечеловеческую потребность в движениях приятных, легких и интересных, сама суть их — движения, а все прочее несущественные внешние формы. Подвижные игры прямо истекают из потребности человеческого организма в мускульной деятельности и только слегка окрашиваются особенностями народностей, культур, сословий и влиянием других социальных факторов» [Там же. С. 31].

В отличие от подвижных подражательные игры, по мнению П. Ф. Каптерева, в большей степени отражают национальные особенности, «так как в подражательных играх от-

ражаются окружающие дитя действительность и жизнь, то эти игры имеют не общечеловеческий, а национальный характер. Дети разных народов, живущих на севере и на юге, образованных и необразованных, воинственных и мирных, играют различно, в полном соответствии с естественными, социальными, религиозными и всякими иными условиями жизни своих родителей, причем в детских играх отражаются не только условия общенациональной или общеплеменной жизни, но и особенности жизни сословия и даже семейства» [25. С. 33].

П. Ф. Каптерев, отстаивая убеждение в необходимости семьи как института первоначальной социализации детей, стремился найти пути к сочетанию общественного и семейного воспитания. Детский сад он признавал необходимой ступенью в системе воспитательно-образовательных учреждений. Педагог считал, что заменить всецело семейное воспитание общественным невозможно, «живая связь семьи с общественными организациями... есть необходимое условие правильного развития детской личности в семье» [33. С. 60].

Содействуя развитию отечественной теории дошкольного воспитания, П. Ф. Каптерев, опираясь на богатейший мировой и отечественный опыт в этой области педагогики, внес значительный вклад в разработку как общечеловеческих, научно-педагогических начал первоначального воспитания детей, так и национальных начал, соответствующих потреб-

ностям России. Педагог правомерно указывал, что теорию детского сада нужно разрабатывать применительно к национальным особенностям народов и отдельных государств. Он считал, что «детский сад должен быть национальным, т. е. должен отвечать народным свойствам и нуждам, согласовываться с характерными особенностями для известной национальности» [18. С. 27].

Для достижения этого П. Ф. Каптерев выдвигал следующие требования: принадлежность воспитательницы детского сада к той национальности, среди которой детские сады создаются; получение воспитателями образования и специальной педагогической подготовки у себя на родине; ведение образовательно-воспитательной работы в детском саду на родном языке; использование народных игр, песен, сказок; учет во всей организации детского сада потребностей исторического развития народа, свойств детей и условий их жизни. «При соблюдении этих требований, — писал П. Ф. Каптерев, — детский сад, сохраняя всюду одни и те же начала и основы, будучи общечеловеческим, в то же время будет отвечать и народным свойствам, детским характерам, условиям жизни и таким образом сделается национальным, т. е. жизнеспособным» [18. С. 28].

В противовес существовавшей практике проведения дидактических игр и систематизированных занятий с детьми по строго установленным планам и расписанию П. Ф. Каптерев выдвинул требование свободной

постановки воспитательно-образовательной работы детского сада. В тот период эти высказывания П. Ф. Каптерева имели положительное значение, направляя внимание воспитателей на то, чтобы учитывать потребности и особенности детского возраста. В настоящее время позицию П. Ф. Каптерева по данному вопросу нельзя признать обоснованной, так как программа детского сада отражает социальный заказ на постановку воспитательно-образовательной работы в детском учреждении, способствующей разностороннему развитию детей и своевременной подготовке к школьному обучению.

Указывая важное значение педагога в дошкольном воспитании, П. Ф. Каптерев предъявлял высокие требования к личности и педагогической подготовке воспитательницы детского сада. Наряду с широким общим образованием, воспитательницы должны получить специальную психолого-педагогическую подготовку, познакомиться с историей детских игр и игрушек у разных народов, изучить детскую литературу для различных возрастов, историю культуры, владеть различными ручными работами, ясно и занимательно говорить и рассказывать, петь детские песни [19. С. 26].

П. Ф. Каптерев сыграл исторически прогрессивную роль в развитии оригинальной теории дошкольного воспитания в России. Анализируя отечественную практику детских садов, он указывал, что «нужно создать тип русского детского сада, основан-

ный на нашей истории, на особенностях нашего национального характера, и отучить нас со словами детский сад соединять представление о чем-то заграничном, немецком» [7. С. 42]. В связи с этим П. Ф. Каптерев считал необходимым построение содержания занятий и игр на национальных началах, детские песни, рассказы должны быть взяты из русской жизни, русской природы, русской литературы.

Внимательно изучая общечеловеческий потенциал семейного воспитания, П. Ф. Каптерев, хотя и подчеркивал значение национального своеобразия семейной педагогики, не дал ему такого широкого обоснования и не уделил столь же серьезного внимания, какого заслужил у него общечеловеческий аспект этой проблемы. Сохраняют свою актуальность положения П. Ф. Каптерева об игре как эффективном средстве воспитания и обучения в дошкольный период, о формировании в семье нравственных основ личности и первых представлений об окружающем мире, постановке семейного и дошкольного воспитания на научные психолого-педагогические основы, просвещении родителей. Несмотря на то что П. Ф. Каптеревым не была разработана целостная программа русского национального воспитания в семье и дошкольных учреждениях, несомненной заслугой педагога является обоснование идеи национального характера семейного и дошкольного воспитания, включение в его содержание народных игр, праздников, фольклора.

Список литературы

1. Водовозов, В. И. Русская народная педагогика / В. И. Водовозов // Отечественные записки. — 1861. — № 9.
2. Вознесенский, П. Рецензия. Энциклопедия семейного воспитания и обучения / П. Вознесенский. Вып. 1—32. — СПб., 1898—1901 гг. // Русская школа. — 1901. — № 7—8. — С. 7.
3. Гориневский, В. В. Физическое образование / В. В. Гориневский. — СПб., 1913.
4. Ельницкий, К. В. Воспитание и обучение в семье и школе / К. В. Ельницкий. — СПб., 1898.
5. Каптерев, П. Ф. Очерки развития психической жизни детей // Женское образование. — 1879. — № 1; Существенные черты психической жизни ребенка в первый год жизни // Воспитание и обучение. — 1893. — № 6.; Отличительные черты психического развития дитяти во второй год жизни // Воспитание и обучение. — 1893. — № 7; Психическое развитие дитяти в третий год жизни // Воспитание и обучение. — 1893. — № 12; Дитя по четвертому году // Воспитание и обучение. — 1894. — № 12; О детской подражательности. — СПб., 1898 (Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. 6); О природе детей. — СПб., 1899 (ЭСВиО. Вып. 17); О развитии в детях правдивости. — СПб., 1901 (ЭСВиО. Вып. 43).
6. Каптерев, П. Ф. Исторический очерк теорий о первоначальном воспитании детей // Образование. — 1895. — № 7—12; Основатель детских садов, его последователи и противники // Образование. — 1896. — № 1—4; Исторический очерк учреждений для воспитания детей дошкольного возраста // Русская школа. — 1896. — № 2—4; Идеи о первоначальном воспитании в классической древности. — СПб., 1900 (ЭСВиО. Вып. 24); Значение христианства в постановке первоначального воспитания и христианские теории. — СПб., 1900 (ЭСВиО. Вып. 27).
7. Каптерев, П. Ф. Четыре публичные лекции о первоначальном воспитании детей // Народная школа. — 1975. — № 6—8; Основные начала семейного обучения. Дидактика семьи. — СПб., 1898 (ЭСВиО. Вып. 1); О детских играх и развлечениях. — СПб., 1898 (ЭСВиО. Вып. 4); Задачи и основы семейного воспитания. 2-е изд. — СПб., 1913.
8. Каптерев, П. Ф. Идеи о первоначальном воспитании в классической древности / П. Ф. Каптерев. — СПб., 1900. — С. 34.
9. Каптерев, П. Ф. Родители и дети / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. — 1897. — № 1. — С. 4.
10. Каптерев, П. Ф. Исторический очерк теорий о первоначальном воспитании детей / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1895. — № 9.
11. Каптерев, П. Ф. Исторический очерк теорий о первоначальном воспитании детей / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1895. — № 10.
12. Каптерев, П. Ф. Исторический очерк теорий о первоначальном воспитании детей / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1895. — № 11.
13. Каптерев, П. Ф. Исторический очерк теорий о первоначальном воспитании детей / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1895. — № 12.
14. Каптерев, П. Ф. Первоначальное воспитание детей по учению русских педагогов XVIII века / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. — 1899. — № 10. — С. 354.
15. Каптерев, П. Ф. Взгляд Ушинского на первоначальное воспитание детей / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. — 1901. — № 1. — С. 16.
16. Каптерев, П. Ф. Основатель детских садов, его последователи и противники / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1896. — № 1. — С. 12.

17. Каптерев, П. Ф. Исторический очерк учреждений для воспитания детей дошкольного возраста / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1895. — № 2.
18. Каптерев, П. Ф. Исторический очерк учреждений для воспитания детей дошкольного возраста / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1895. — № 3.
19. Каптерев, П. Ф. Исторический очерк учреждений для воспитания детей дошкольного возраста / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1895. — № 4.
20. Каптерев, П. Ф. Задачи семейного воспитания / П. Ф. Каптерев. // Труды 1-го съезда по семейному воспитанию. — СПб., 1914. — Т. 1.
21. Каптерев, П. Ф. Задачи семейного воспитания (Доклад, читанный на первом общем собрании съезда) / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. — 1913. — № 2. — С. 1.
22. Каптерев, П. Ф. Развитие семейных чувствований в связи с историей семьи / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1899. — № 1—2.
23. Каптерев, П. Ф. Основные начала семейного обучения. Дидактика семьи / П. Ф. Каптерев. — СПб., 1898. — С. 33.
24. Каптерев, П. Ф. О религиозном воспитании / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. — 1908. — № 4. — С. 132.
25. Каптерев, П. Ф. О детских играх и развлечениях / П. Ф. Каптерев. — СПб., 1898 (ЭСВиО. Вып. 4).
26. Лесгафт, П. Ф. Значение физического образования в семье и школе / П. Ф. Лесгафт. — СПб., 1898.
27. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание и его значение / П. Ф. Лесгафт. — СПб., 1900.
28. Манасейна, М. М. Основы воспитания от первых лет жизни и до полного окончания университетского образования: в 5 вып. / М. М. Манасейна. — СПб., 1894—1899.
29. Острогорский, А. Н. Семейные отношения и их воспитательное значение / А. Н. Острогорский // ЭСВиО. Вып. 2. — СПб., 1898.
30. Розанов, В. В. Семейный вопрос в России / В. В. Розанов. — СПб., 1903. — Т. 1.
31. Сикорский, И. А. Воспитание в возрасте первого детства / И. А. Сикорский. — СПб., 1884.
32. Ткачев, П. Н. Народ учить или у народа учиться / П. Н. Ткачев // Дело. — 1875. — № 4.
33. Труды 1-го съезда по семейному воспитанию. — СПб., 1914. — Т. 1.
34. Филановская, Т. А. Культурно-антропологическая концепция семейного воспитания П. Ф. Каптерева: дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Филановская. — Владимир, 1996. — С. 101.
35. Цебрикова, М. К. Влияние семьи и школы / М. К. Цебрикова // Воспитание и обучение. — 1878. — № 1.
36. Цебрикова, М. К. Мать воспитательница / М. К. Цебрикова // Воспитание и обучение. — 1879. — № 11.
37. Шелгунов, Н. В. Письма о воспитании: в 2 т. 3-е изд. / Н. В. Шелгунов. — СПб., 1889.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Э. Д. Днепров



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

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 IV

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, № 2, 2014 г.

VI. ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В ДЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Несколько предварительных замечаний

Проблематика, представленная в данной части перечня, конспективно раскрывает широкую, комплексную тему — «Общественно-педагогическое движение в дореволюционной России», тему, которая до настоящего времени не получила необходимого освещения в историко-педагогической литературе.

Автору настоящих строк уже неоднократно приходилось отмечать, что общественно-педагогическое движение присутствует в историко-педагогических работах большей частью лишь в начальном плане и что практически во всех этих работах оно рассматривается весьма узко, только в непосредственной связи с 60-ми годами XIX в. Даже в «Педагогической энциклопедии» 1966 г. императивно выделена дефиниция: «Общественно-педагогическое движение 60-х годов XIX в.». В «Педагогической энциклопедии» 1999 г. эта дефиниция вообще отсутствует).

Между тем, общественно-педагогическое движение представляет собой знаменательный и еще не познанный феномен общественной жизни России, проявлявшийся в разных его формах и гранях на протяжении всего последнего предреволюционного шестидесятилетия. 60-е годы XIX в. были лишь истоком общественно-пе-

дагогического движения. Его апогеем стали 1890—1900-е годы, когда оно достигло наибольшей силы и приобрело наибольший размах.

Собственно, термин «общественно-педагогическое движение», введенный в литературу более столетия назад, не совсем точен. Речь скорее должна идти о просветительском движении, ибо это движение не ограничивалось только социально-педагогическими и собственно педагогическими вопросами, но ставило и решало проблемы просвещения в целом. С этой точки зрения смотрят на данный феномен истории общественного движения в дореволюционной России, справедливо полагая, что термин «общественно-педагогическое движение» в значительной мере сужает рассматриваемое явление.

Однако вряд ли есть необходимость в замене этого термина, несмотря на некоторую его условность, поскольку именно социально-педагогические проблемы, задачи создания и развития отсутствующих звеньев системы образования в России (начальной народной школы, педагогического, женского, профессионально-технического, внешкольного образования и т. д.), задачи демократизации школьного дела были центральными в общественно-педагогической и просветительской деятельности во второй половине XIX — начале XX в. Эта деятельность и составляла существо общественно-педагогического движения в России, являя собой одну из наиболее важных и наиболее массовых сфер приложения общественных сил.

Первые шаги общественной деятельности в области просвещения

и образования были предприняты в России задолго до 60-х годов XIX в. (достаточно вспомнить начинания Н. И. Новикова, декабристов и многие другие). Но форму общественного движения эта деятельность обрела только в годы первого демократического подъема в России. С этого времени, с 60-х годов XIX в. общественно-педагогическое движение становится мощным, постоянно действующим фактором развития отечественного просвещения, отечественной школы и педагогической мысли.

С вступлением России в эпоху капитализма в области образования получают интенсивное развитие два встречных, противоборствующих процесса. Становясь все более функцией государства, образование все более уходит из его рук, превращаясь в важнейшую функцию общества. И чем шире образование входит в сферу общественной практики, тем жестче становится государственный контроль, тем активнее попытки государства пресечь общественную инициативу.

Однако все эти попытки, несмотря на их жесткость и решительность, имели свои пределы. В качестве таких пределов выступали и потребности социально-экономического развития страны, и не удовлетворяемые самодержавием запросы отдельных слоев имущих классов на образование, и само минимальное участие государства в финансировании многих звеньев школы. В итоге происходит своеобразное размежевание сфер влияния.

Государство крепко держит в своих руках основные образовательные бастионы — мужскую высшую, среднюю, педагогическую (и, естественно, военную и духовную) школу. Общество берет на себя начальное народное, профессионально-техническое, женское и внешкольное образование, вмешиваясь частично и в те области школы, которые почти всецело замкнуло на себе правительство. Характер и степень этого размежевания были различны на разных этапах развития образования, как различна была и мера жесткости правительственного контроля над разными звеньями школы в зависимости от социально-экономической и политической конъюнктуры¹.

В последующий период, конституируясь как самостоятельный вид общественной деятельности, общественно-педагогическое движение расширяет область своего влияния, укрепляет свои институты (педагогическую журналистику, педагогические общества, съезды и т. д.), обогащает формы и направления воздействия на школьное дело и педагогическую мысль. Оно постепенно охватывает практически все звенья системы образования, формирует его «негосударственную» сферу, достраивая те его компоненты, к которым не проявляет интереса самодержавное государство. Оно рождает новый тип российского общественного деятеля — деятеля просвещения.

В своем развитии общественно-педагогическое движение второй по-

¹Днепров Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века / Э. Д. Днепров // Политическая история российского образования. Т. 1. — М., 2011. — С. 75.

ловины XIX — начала XX в. прошло несколько этапов. Это развитие не было только поступательным. Оно знало свои утраты в периоды реакции и свои приобретения в годы общественного подъема. Будучи слагаемым общероссийской освободительной борьбы, общественно-педагогическое движение не представляло собой «единого потока». Оно отражало общую расстановку социальных сил в стране, что неизбежно вело к усложнению структуры движения, меняло его облик и характер на разных этапах освободительной борьбы.

В данном предисловии нет нужды подробно характеризовать направления и тематику исследований, помещенных в публикуемой части перечня. Они говорят сами за себя. Отметим только, что без изучения общественно-педагогического движения в России не будет полной история отечественного просвещения, отечественной школы и педагогической мысли. Многие в ней останутся непонятным и необъясненным, и — главное — сама эта история будет существенно и неоправданно обеднена.

Именно поэтому целенаправленная разработка комплекса предложенных проблем, необходимость в которой давно назрела, представляется сегодня важной и актуальной. Эта разработка даст возможность раскрыть сущность и значимость общественно-педагогического движения в дореволюционной России, его задачи, идеи, формы и направления, его движущие силы, тенденции и этапы его развития, его роль в судьбах отечественной школы и педагогики.

Не менее важно то, что исследование названных проблем будет способствовать введению в научный оборот широких пластов нового материала, раскроет новые стороны истории отечественного просвещения, новые имена, пружины и силы, двигавшие вперед развитие отечественной школы и формировавшие педагогическую науку в России. Это, в свою очередь, создаст необходимые предпосылки для углубленного изучения истории педагогической мысли, педагогической науки в России,

Наконец, исторический опыт общественно-педагогического движения поможет понять и представить современные общественные выступления по вопросам образования именно как *движение*, как возрождение лучших отечественных традиций.

1. Общие вопросы истории общественно-педагогического движения в дореволюционной России

- Общественно-педагогическое движение в дореволюционной России как социальный феномен и предмет историко-педагогического исследования

- *Общественно-педагогическое движение в дореволюционной России: основные задачи, идеи, формы и направления, факторы, этапы и тенденции развития:

- Предпосылки, условия и факторы зарождения и развития общественно-педагогического движения в дореволюционной России.

- Основные этапы и тенденции развития общественно-педагогического движения в дореволюционной России.

— Общественно-педагогическое движение в общей системе общественной деятельности в России во второй половине XIX — начале XX в.

• Общественно-педагогическое движение как составная часть освободительной борьбы в России во второй половине XIX — начале XX в.

• Общественно-педагогическое движение как фактор развития отечественной школы и педагогической мысли во второй половине XIX — начале XX в.

• Общественно-педагогическое движение и основные социально-педагогические проблемы в России во второй половине XIX — начале XX в.

• Периодизация и тенденция развития общественно-педагогического движения в дореволюционной России. Характер изменений в общественно-педагогическом движении на различных этапах российской освободительной борьбы

• Основные направления общественной деятельности в области образования в дореволюционной России и их трансформация на различных этапах освободительной борьбы

• Основные формы общественно-педагогического движения в дореволюционной России, их преемственность и обогащение на различных этапах освободительной борьбы

• Социальный состав общественно-педагогического движения в дореволюционной России и его изменения на различных этапах освободительной борьбы

• Статистика общественно-педагогического движения в дореволюционной России

• География общественно-педагогического движения в дореволюционной России

* * *

• Истоки общественно-педагогического движения в дореволюционной России. Просветительная и педагогическая общественная деятельность в XVIII — первой половине XIX в.

• *Общественно-педагогическое движение в период первого демократического подъема в России 1860-х годов

• *Общественно-педагогическое движение в пореформенной России:

— Общественно-педагогическое движение в России второй половины 1860—1870-х годов:

— Общественно-педагогическое движение в России в период кризиса «верхов» конца 1870 — начала 1880-х годов.

— Общественно-педагогическое движение в России в 1880-х годах.

— Общественно-педагогическое движение в России в 1890-х годах.

• *Общественно-педагогическое движение и борьба за демократизацию образования в России в период двух буржуазно-демократических революций:

— Общественно-педагогическое движение в России в начале XX в.

— Общественно-педагогическое движение в годы первой российской революции.

— Общественно-педагогическое движение в России в период реакции, нового революционного подъема и Первой мировой войны.

— Общественно-педагогическое движение в России от февраля к октябрю 1917 г.

* * *

• Демократизация образования в России в ряду задач отечественно-педагогического движения

• Борьба общественных сил за демократизацию управления народным образованием, расширение общественного участия в деятельности школы и создание школьной администрации на коллегиальных началах

• Общественные требования по обеспечению общедоступности школы и гарантиям равенства права на образование для всего населения России

• Общественные требования по уравниванию условий получения образования для сельского и городского населения России

• Борьба передовой общественности за создание единой школы

• Общественные требования по отделению школы от церкви в период двух буржуазно-демократических революций

• Борьба передовой общественности России за право обучения на родном языке и создание национальных школ

• Проблема совместного обучения в ряду требований по демократизации народного образования в России

• Борьба за изменение внутреннего строя и обновление учебного курса школы

• Общественные требования по отмене прав и привилегий после окончания учебных заведений

• Борьба общественных сил за расширение прав частной инициативы в области образования

• Общественные требования и общественная деятельность по созданию недостающих звеньев системы образования России

• Борьба передовой общественности за расширение прав, улучшение материального положения и подъем образовательного уровня учительства России

• Борьба классов и партий в области образования в период двух буржуазно-демократических революций

• Педагогическое творчество масс в период двух буржуазно-демократических революций в России. Отражение требований народа в области образования в крестьянских приговорах и наказах рабочих и крестьян депутатам Государственной думы

* * *

• *Земство и общественно-педагогическое движение в дореволюционной России. Земская деятельность в области народного образования:

— Земства как социальный институт и их роль в развитии народного образования в дореволюционной России.

— Основные задачи и направления земской деятельности в области народного образования.

— Социальный состав земского представительства, типология земств по характеру участия в развитии народного образования.

— «Третий элемент» в российском земстве и его влияние на характер земской деятельности в области народного образования.

— Периодизация земской деятельности в области народного образования. Характер ее изменений на различных этапах общественно-педагогического движения и освободительной борьбы в дореволюционной России.

— Земская деятельность в области народного образования в 1860—1870-х годов.

— Земская деятельность в области народного образования в 1880-х годах.

— Земская деятельность в области народного образования в 1890—начале 1900-х годов.

— Земская деятельность в области народного образования в период двух буржуазно-демократических революций.

— Формы земской деятельности в области народного образования.

— Земство и вопросы управления народным образованием.

— Земство и финансирование народного образования.

— Земская деятельность в области начального народного образования.

— Земская деятельность в области педагогического образования.

— Земская деятельность в области профессионально-технического образования.

— Земская деятельность в области внешкольного образования.

— Земство и учительство начальных народных школ.

— Земство и статистика народного образования.

— Земские издания по народному образованию.

— Земские ходатайства по вопросам народного образования.

— Взаимодействие деятельности земств и просветительских обществ и организаций дореволюционной России в области народного образования.

— Научно-педагогическая деятельность земств и ее влияние на развитие русской педагогической мысли.

— Самодержавие и земская деятельность в области народного образования.

— Церковь и земская деятельность в области народного образования.

— Земская деятельность в области народного образования в оценке передовой общественности дореволюционной России.

— Статистика земской деятельности в области народного образования.

— География земской деятельности в области народного образования.

— Итоги земской деятельности в области народного образования.

* * *

• Буржуазия и общественно-педагогическое движение в дореволюционной России:

— Формы участия российской буржуазии в общественно-педагогическом движении на различных этапах его развития.

— Деятельность городского самоуправления в области образования в дореволюционной России.

— Вопросы образования в органах периодической печати российской буржуазии.

— Вопросы образования в деятельности предпринимательских организаций дореволюционной России.

— Вопросы образования на торгово-промышленных съездах в дореволюционной России.

• Пролетариат и общественно-педагогическое движение в дореволюционной России:

— Формы участия российского пролетариата в общественно-педагогическом движении.

— Профессиональные союзы российского пролетариата и общественно-педагогическое движение.

— Культурно-просветительные общества рабочих и общественно-педагогическое движение.

— Пролетарские очаги просвещения и общественно-педагогическое движение.

— Вопросы образования в рабочей печати дореволюционной России.

• Общественно-педагогическое движение и идейные течения в России второй половины XIX — начала XX в.:

— Революционная демократия и общественно-педагогическое движение в России.

— Революционное народничество и общественно-педагогическое движение в России.

— Либеральное народничество и общественно-педагогическое движение в России.

— Революционная социал-демократия и общественно-педагогическое движение в России.

— Общественно-педагогическое движение и не proletарские партии России. Программы и деятельность

не proletарских партий в области образования.

• Социально-педагогические задачи в женском движении в дореволюционной России. «Женский вопрос» и общественно-педагогическое движение

• Учительство в общественно-педагогическом движении дореволюционной России

• Профессура высших учебных заведений в общественно-педагогическом движении дореволюционной России

• Студенчество в общественно-педагогическом движении дореволюционной России:

— Просветительская деятельность передового студенчества дореволюционной России.

— Политический смысл и социально-педагогическое значение академических требований студенческого движения в пореволюционной России.

— Студенческое движение как фактор развития высшей школы в дореволюционной России.

• Учащиеся средних школ в общественно-педагогическом движении дореволюционной России

• Армия в общественно-педагогическом движении дореволюционной России

• Самодержавие в борьбе против общественно-педагогического движения в России

• Церковь в борьбе против общественно-педагогического движения в России

• Совет объединенного дворянства в борьбе против общественно-

педагогического движения в России (1906—1914)

2. Основные направления общественной деятельности в области образования в дореволюционной России

- Борьба передовой общественности России против правительственной монополии в области образования

- Борьба передовой общественности России за демократизацию образования

- Роль передовой общественности в организации и развитии новых звеньев системы образования в дореволюционной России. Общественно-педагогическое движение и создание негосударственного сектора российской школы

- *Борьба передовой общественности России за создание и развитие начальной народной школы:

- Создание и развитие начальной народной школы — центральная задача общественно-педагогического движения в дореволюционной России.

- Общественный характер начальной народной школы дореволюционной России.

- Основные этапы, формы и направления общественной деятельности в области начального народного образования.

- Борьба передовой общественности России за доступность начального народного образования для трудящихся масс.

- Борьба передовой общественности России за расширение и обновление учебного курса начальной народной школы.

- Передовая общественность России в борьбе за создание и развитие повышенной начальной народной школы.

- Общественно-педагогическое движение в борьбе против насаждения церковноприходских школ в России.

- Борьба передовой общественности России за расширение сферы общественного участия в управлении начальной народной школой.

- Общественные проекты организации начальной народной школы в период двух буржуазно-демократических революций в России.

- Передовая общественность России в борьбе за преобразование средней общеобразовательной школы:

- Проблемы средней общеобразовательной школы в педагогических дискуссиях 1850—1890-х годов. Общественная критика правительственного курса в области среднего образования.

- Общественные проекты организации средней школы в России конца XIX — начала XX в.

- Борьба передовой общественности за демократизацию средней школы в дореволюционной России.

- Общественные требования в области обновления учебного курса средней общеобразовательной школы дореволюционной России.

- Борьба передовой общественности России за расширение сферы общественного участия в делах средней общеобразовательной школы.

- *Общественно-педагогическое движение как фактор создания и развития системы профессионально-технического образования в дореволюционной России:

— Инициатива передовой общест-венности России в создании про-фессионально-технических школ и в теоретической разработке вопросов профессионально-технического обра-зования.

— Формы общественного участия в создании и развитии профессио-нально-технических школ в дорево-люционной России.

— Проблемы профессионально-технического образования в деятель-ности педагогических обществ и про-светительских организаций дореволю-ционной России.

— Деятельность Русского техни-ческого общества по созданию про-фессиональных школ и теоретической разработке проблем профессиональ-но-технического образования.

— Деятельность Московского об-щества по распространению техниче-ских знаний в области создания про-фессиональных школ и теоретической разработки проблем профессиональ-но-технического образования.

— Роль съездов русских деятелей по техническому и профессионально-му образованию в развитии професси-онально-технической школы и теоре-тической разработке проблем профес-сионально-технического образования в дореволюционной России.

— Общественные проекты орга-низации и развития профессионально-технического образования в России в конце XIX — начале XX в.

— Общественная деятельность в области женского профессионально-технического образования в дорево-люционной России.

• Общественная деятельность в области высшего образования и со-здание негосударственного сектора высшей школы

• Формы влияния общественно-педагогического движения на деятель-ность и развитие высших учебных за-ведений в дореволюционной России

• Общественная деятельность в области педагогического образования в дореволюционной России:

— Подготовка учителей для на-родных школ — одна из ведущих задач общественно-педагогического движения в дореволюционной Рос-сии. Инициатива передовой русской общественности в создании учебных заведений для подготовки народных учителей.

— Общественная деятельность по повышению квалификации учителей начальных народных школ. Учитель-ские съезды и курсы и их роль в про-фессиональном становлении неродно-го учительства.

— Деятельность передовой об-щественности России по созданию и развитию женского педагогического образования.

— Борьба передовой обществен-ности России за создание высших пе-дагогических учебных заведений.

• Общественно-педагогическое движение как фактор развития женс-кого образования в дореволюционной России:

— Женское образование как сфе-ра общественной деятельности в доре-волюционной России. Формы обще-ственного участия в развитии женской школы.

— Общественная инициатива в создании и развитии открытых средних женских учебных заведений в дореволюционной России.

— Высшие женские учебные заведения — общественный сектор дореволюционной российской школы.

• Создание частных учебных заведений как одно из направлений общественно-педагогического движения. Общественный характер основной массы частных школ в дореволюционной России

• Проблемы национальной школы в общественно-педагогическом движении дореволюционной России

• Внешкольное образование как сфера общественной деятельности в дореволюционной России:

— Создание системы внешкольного образования — одна из ведущих социально-педагогических задач общественно-педагогического движения в дореволюционной России.

— Общественный характер внешкольного образования в дореволюционной России.

— Основные этапы, формы и направления общественной деятельности в области внешкольного образования в дореволюционной России.

— Борьба передовой общественности России за расширение сферы и обогащение форм внешкольного образования.

— Идеинная борьба по вопросам организации и содержания внешкольного образования в период двух буржуазно-демократических революций в России.

• Общественно-педагогическое движение как фактор создания и раз-

вития дошкольных учебно-воспитательных учреждений в дореволюционной России. Основные формы и направления общественной деятельности в области дошкольного воспитания

• Общественная деятельность в области призрения, обучения и воспитания аномальных детей в дореволюционной России

• Проблема охраны детства в общественно-педагогическом движении дореволюционной России

• Проблема учителя в общественно-педагогическом движении дореволюционной России:

— Борьба передовой общественности за улучшение правового и материального положения учительства России и подъем его образовательного уровня.

— Общественные требования в области расширения сферы участия учительства в управлении школьным делом и в деятельности школ.

— Передовая общественность России в борьбе за право женщин на учительский труд и расширение сферы женского учительского труда.

— Борьба передовой общественности России за создание профессиональных учительских обществ и организаций.

— Революционное народничество и учительство России.

— Классы и партии в борьбе за учительство в период двух буржуазно-демократических революций в России.

3. Основные, формы общественно-педагогического движения в дореволюционной России

Педагогическая журналистика

• Педагогическая журналистика как предмет историко-педагогического исследования. Принципы и методы изучения педагогической журналистики

• *Педагогическая журналистика дореволюционной России: социальная роль, педагогическое значение, основные факторы, этапы, тенденции и направления развития:

— Педагогическая журналистика и ее роль в общественно-педагогическом движении дореволюционной России.

— Педагогическая журналистика и социально-педагогические задачи России второй половины XIX — начала XX в.

— Педагогическая журналистика как орган самосознания педагогического сообщества и трибуна общественных требований в области народного образования.

— Типология педагогической прессы в дореволюционной России.

— Борьба идей и социально-педагогических направлений в педагогической журналистике дореволюционной России.

— Школьные реформы в оценке педагогической журналистики дореволюционной России.

— Общественные программы и проекты преобразования школьного дела в педагогической журналистике дореволюционной России.

— Передовая педагогическая журналистика в борьбе за демократизацию народного образования в дореволюционной России.

— Проблема национальной школы в русской педагогической журналистике.

— Проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса в педагогической журналистике дореволюционной России.

— Проблема учителя в педагогической журналистике дореволюционной России.

— Развитие педагогической теории в педагогической журналистике дореволюционной России.

— География педагогической прессы дореволюционной России.

— Педагогическая журналистика дореволюционной России как фактор развития отечественной школы и педагогической мысли.

• Истоки педагогической журналистики в дореволюционной России

• Педагогическая журналистика в годы первого демократического подъема в России 1860-х годов

• *Педагогическая журналистика в пореформенной России:

— Педагогическая журналистика в России второй половины 1860—1870-х годов.

— Педагогическая журналистика в России в период кризиса «верхов» конца 1870 — начала 1880-х годов.

— Педагогическая журналистика в России 1880-х годов.

• *Педагогическая журналистика в России в конце XIX — начале XX в.:

— Педагогическая журналистика в России 1890 — начала 1900-х годов.

— Педагогическая журналистика в период первой российской революции.

— Педагогическая журналистика в России в период между двумя бур-

жуазно-демократическими революциями.

— Педагогическая журналистика в России в феврале-октябре 1917 г.

• Петербургская и московская педагогическая периодика и общественно-педагогическое движение в дореволюционной России:

— «Вестник учителей» (1905).

— «Вестник школы» (1914—1916).

— «Воспитание и обучение» (1877—1881).

— «Детский сад» (1866—1876).

— «Для Народного учителя» (1907—1917).

— «Женское образование» (1876—1891).

— «Журнал Министерства народного просвещения» (1834—1917).

— «Задачи обновленной школы» (1908).

— «Занятия комитета грамотности» (1863—1869).

— «Записки учителя» (1881—1885).

— «Народная школа» (1869—1889).

— «Народное образование» (1896—1917).

— «Народный учитель» (1906—1919).

— «Образование» (1892—1909).

— «Педагогическая летопись» (1876—1877).

— «Педагогическая хроника» (1878—1885)

— «Педагогический листок» (1871—1885; 1892—1917).

— «Педагогический музей» (1875—1880).

— «Педагогический сборник» (1864—1918).

— «Профессиональное образование» (1915—1917).

— «Русский начальный учитель» (1880—1911).

— «Русский педагогический вестник» (1857—1861).

— «Русский учитель» (1912—1913).

— «Свободное воспитание» (1907—1918).

— «Семья и школа» (1871—1888).

— «Техническое и коммерческое образование» (1892—1916).

— «Трудовое воспитание» (1914).

— «Учитель» (1861—1870).

— «Учитель» (1907).

— «Школа и жизнь» (1910—1917).

— «Эхо средней школы» (1906).

• Местная педагогическая периодика и общественно-педагогическое движение в дореволюционной России

• Методическая и отраслевая педагогическая печать дореволюционной России и ее роль в развитии отечественной школы и педагогической мысли:

— Периодические издания по начальному народному образованию в дореволюционной России.

— Периодические издания по профессионально-техническому образованию в дореволюционной России.

— Периодические издания по женскому образованию в дореволюционной России.

— Периодические издания по внешкольному образованию в дореволюционной России.

— Периодические издания по семейному и дошкольному воспитанию в дореволюционной России.

— Методические журналы в дореволюционной России.

— Периодические издания по самообразованию в дореволюционной России.

— Информационно-справочная педагогическая периодика в дореволюционной России.

- Педагогические газеты в дореволюционной России

- Периодические издания педагогических и просветительских обществ и организаций дореволюционной России

- Издания педагогических съездов и съездов по народному образованию в дореволюционной России

- Официальная и официозная педагогическая печать как орудие проведения правительственной политики в области образования и борьбы с передовой педагогической журналистикой:

- Периодические издания Министерства народного просвещения.

- Периодическая периодика Святейшего синода.

- Циркуляры по учебным округам и их роль в ряду педагогических изданий дореволюционной России:

- Циркуляры по Виленскому учебному округу (1862—1915).

- Циркуляры по Восточно-Сибирскому учебному округу (1881—1909).

- Циркуляры по Западно-Сибирскому учебному округу (1886—1916).

- Циркуляры по Кавказскому учебному округу (1867—1910).

- Циркуляры по Казанскому учебному округу (1855—1916).

- Циркуляры по Киевскому учебному округу (1859—1915).

- Циркуляры по Московскому учебному округу (1862—1915).

- Циркуляры по Одесскому учебному округу (1834—1917).

- Циркуляры по Оренбургскому учебному округу (1875—1915).

- Циркуляры по Санкт-Петербургскому учебному округу (1862—1916).

- Циркуляры по Рижскому учебному округу (1866—1915).

- Циркуляры по Харьковскому учебному округу (1861—1915).

- Детские и юношеские журналы в дореволюционной России

* * *

- Русская революционно-демократическая журналистика в борьбе за школу и просвещение народа:

- «Современник».

- «Русское слово».

- «Дело».

- «Отечественные записки».

- Нелегальная печать русского революционного народничества в борьбе за школу и просвещение

- Вопросы просвещения, воспитания и образования в периодических изданиях либеральных народников

- Вопросы просвещения, воспитания и образования в либеральной общественно-политической и литературной печати дореволюционной России

- Вопросы просвещения, воспитания и образования в периодических изданиях непролетарских партий дореволюционной России

- Вопросы просвещения, воспитания и образования в консервативной печати дореволюционной России

- Пропаганда и обоснование курса школьной политики самодержавия в официальной и официозной прессе дореволюционной России

- Педагогические проблемы в местной общественно-политической и литературной прессе дореволюционной России

- Педагогические проблемы в отраслевой и ведомственной периодике дореволюционной России

- Педагогические проблемы в научных периодических изданиях дореволюционной России

- Педагогические проблемы в трудах и известиях научных обществ дореволюционной России

- Педагогические проблемы в трудах, известиях и ученых записках высших учебных заведений дореволюционной России

Педагогические и просветительские общества, организации и учреждения

- *Педагогические и просветительские общества и организации в дореволюционной России и их роль в развитии отечественной школы и педагогической мысли:

- Педагогические и просветительские общества и организации как форма общественной деятельности и их роль в общественно-педагогическом движении дореволюционной России.

- Типология педагогических и просветительских обществ и организаций дореволюционной России.

- Основные факторы, этапы, тенденции и направления развития педагогических и просветительских обществ и их организация в дореволюционной России.

- Борьба прогрессивных и реакционных сил за преобладающее влияние на деятельность педагогических и просветительских обществ и организаций дореволюционной России.

- Самодержавие в борьбе против объединения передовых педагогических сил. Правительственные стеснения деятельности педагогических и просветительских обществ. Создание официозных организаций как формы противодействия общественной инициативе.

- Общественно-политические позиции и социальный состав педагогических и просветительских обществ и организаций дореволюционной России.

- Статистика и география педагогических и просветительских обществ и организаций дореволюционной России.

- Роль педагогических и просветительских обществ и организаций в развитии образования в дореволюционной России.

- Педагогические и просветительские общества и организации дореволюционной России и их вклад в развитие отечественной педагогической мысли.

- Общества содействия различным видам образования в дореволюционной России и их роль в развитии отечественной школы и педагогической мысли:

— Общества содействия народному образованию в системе общественно-педагогической деятельности в дореволюционной России.

— Основные факторы, этапы, тенденции и направления развития обществ содействия народному образованию в дореволюционной России.

— Типология обществ содействия народному образованию в дореволюционной России.

— Общественно-политические позиции и социальный состав обществ содействия народному образованию в дореволюционной России.

— Идеиная борьба в обществах содействия народному образованию дореволюционной России.

— Комитеты и общества грамотности в дореволюционной России.

— Санкт-Петербургский комитет грамотности.

— Московский комитет грамотности.

— Провинциальные общества грамотности и содействия начальному народному образованию в дореволюционной России.

— Общества содействия среднему образованию в дореволюционной России.

— Общества содействия профессиональному образованию в дореволюционной России.

— Общества содействия женскому образованию в дореволюционной России.

— Общества содействия внешкольному образованию в дореволюционной России.

— Общества содействия физическому развитию учащейся молодежи

в дореволюционной России (ОСФ-РУМ).

— Общества вспомоществования учащимся в дореволюционной России.

— Русское техническое общество и его роль в развитии образования и педагогической мысли в дореволюционной России.

— Московское общество по распространению технических знаний и его роль в развитии отечественной школы и педагогической мысли.

— Научно-педагогическая деятельность обществ содействия различным видам образования и ее роль в развитии дореволюционной отечественной педагогической мысли.

• *Научно-педагогические общества, организации и учреждения в дореволюционной России и их роль в развитии отечественной школы и педагогической мысли:

— Научно-педагогические общества, организации и учреждения дореволюционной России и их роль в общественно-педагогическом движении.

— Основные этапы, тенденции и направления развития научно-педагогических обществ, организаций и учреждений в дореволюционной России.

— Типология научно-педагогических обществ, организаций и учреждений в дореволюционной России.

— Общественно-политические позиции и социальный состав научно-педагогических обществ, организаций и учреждений дореволюционной России.

— Борьба социально-педагогических направлений и педагогических

течений в научно-педагогических обществах, организациях и учреждениях дореволюционной России.

— Статистика и география научно-педагогических обществ, организаций и учреждений в дореволюционной России.

— Санкт-Петербургское педагогическое общество.

— Педагогический музей военно-учебных заведений.

— Педагогические комиссии и отделы Русского технического общества.

— Педагогические комиссии и отделы Московского общества по распространению технических знаний.

— Фребелевские общества и учреждения в дореволюционной России.

— Педагогические общества при российских университетах.

— Педагогическая академия.

— Психоневрологический институт.

— Лаборатории экспериментальной педагогической психологии в дореволюционной России.

— Общество экспериментальной педагогики.

— Местные кружки педагогов и родителей в дореволюционной России.

— Педагогические музеи в дореволюционной России, их роль в развитии отечественной школы и педагогической мысли и в пропаганде педагогических знаний.

• *Педагогические и учительские профессиональные организации и объединения в дореволюционной России и их роль в развитии отечественной школы и педагогической мысли:

— Профессиональные организации и объединения педагогов и учителей в системе общественно-педагогической деятельности в дореволюционной России.

— Борьба передовой общественности за профессиональное объединение российского учительства. Основные этапы и тенденции развития профессиональных педагогических организаций и объединений в дореволюционной России.

— Политическая платформа и социальный состав профессиональных педагогических и учительских организаций и объединений.

— Борьба классов и партий за влияние на профессиональные педагогические и учительские объединения в период двух буржуазно-демократических революций в России.

— Статистика и география профессиональных учительских организаций в дореволюционной России.

— Педагогические собрания как форма профессионального объединения учительства дореволюционной России.

— Общества взаимного вспомоществования учителей в дореволюционной России.

— Нелегальные учительские союзы в период первой российской революции.

— Всероссийский союз учителей и деятелей по народному образованию (ВУС).

— Деятельность местных отделений Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию.

— Всероссийский союз учителей и деятелей средней школы.

— «Союз союзов» и профессиональные учительские объединения в период революции 1905—1907 гг.

— «Лига образования» и ее роль в объединении педагогических сил России и в развитии отечественной школы и педагогической мысли.

- Педагогические издательства дореволюционной России и их роль в общественно-педагогическом движении и пропаганде педагогических знаний

- Педагогические и учительские библиотеки в дореволюционной России

- Родительские комитеты и организации в дореволюционной России и их роль в общественно-педагогическом движении

- Летние школьные колонии как тип общественных педагогических и просветительских организаций в дореволюционной России

* * *

- Педагогическая и просветительская деятельность общественных организаций дореволюционной России:

- Педагогическая и просветительская деятельность научных обществ.

- Педагогическая и просветительская деятельность технических обществ дореволюционной России.

- Педагогические проблемы в деятельности медицинских обществ дореволюционной России.

- Вопросы просвещения в деятельности сельскохозяйственных обществ дореволюционной России.

- Вопросы просвещения в деятельности торгово-промышленных

обществ дореволюционной России.

- Вопросы просвещения в деятельности литературных и художественных обществ дореволюционной России.

- Педагогические проблемы в деятельности благотворительных организаций дореволюционной России.

- Просветительская деятельность общественных библиотек, музеев и выставок в дореволюционной России.

- Педагогическая и просветительская деятельность Политехнического музея в дореволюционной России.

- Просветительская деятельность демократических издательств дореволюционной России и их роль в общественно-педагогическом движении:

- Выпуск изданий для народа как форма общественной просветительской деятельности в дореволюционной России.

- Общественно-педагогическое значение детских издательств в дореволюционной России.

- Профессиональные союзы дореволюционной России в общественно-педагогическом движении

- Кооперативные организации дореволюционной России в общественно-педагогическом движении

Педагогические съезды и съезды по народному образованию

- *Педагогические съезды и съезды по народному образованию, их роль в объединении педагогических сил России и развитии отечественной школы и педагогической мысли:

- Педагогические съезды и съезды по народному образованию как

форма общественной педагогической деятельности в дореволюционной России.

— Основные этапы деятельности педагогических съездов и съездов по народному образованию в дореволюционной России.

— Идеиная борьба на педагогических съездах и съездах по народному образованию в дореволюционной России.

— Политическая платформа и социальный состав педагогических съездов и съездов по народному образованию.

— Самодержавие в борьбе против педагогических съездов и съездов по народному образованию.

— Статистика и география педагогических съездов и съездов по народному образованию в дореволюционной России.

— Роль педагогических съездов и съездов по народному образованию в развитии школьного дела в дореволюционной России.

— Роль педагогических съездов и съездов по народному образованию в развитии педагогической мысли в дореволюционной России.

• Уездные и губернские съезды учителей начальных народных училищ в дореволюционной России

• Съезды учителей-предметников в дореволюционной России

• Всероссийские педагогические съезды и съезды по народному образованию в конце XIX — начале XX в.:

— Съезд учителей при Первой Всероссийской политехнической выставке (1872).

— Съезд учителей при Всероссийской промышленной выставке (1896).

— Съезды русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1889—1890, 1895—1896, 1903—1904).

— Совещания (съезды) русских деятелей по коммерческому образованию (1901, 1902).

— Всероссийские съезды представителей обществ вспомоществования лицам учительского звания (им. К. Д. Ушинского) (1902—1903, 1913—1914).

— Съезды Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию (1905, 1906, 1907).

— Съезд Федерации национальных и территориальных союзов учителей и других деятелей по народному образованию (1907).

— Съезды Всероссийского союза учителей и деятелей средней школы (1906, 1907).

— Всероссийский съезд делегатов от слушателей учительских институтов (1906).

— Всероссийский съезд деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений (1908).

— Съезды русских деятелей по общественному и частному призрению (1910, 1914).

— Всероссийский съезд по библиотечному делу (1911).

— Общеземский съезд по народному образованию (1911).

— Общеземский съезд по статистике народного образования (1913).

— Всероссийский съезд по вопросам народного образования (1913—1914).

— Всероссийский съезд по образованию женщин (1912—1913).

— Всероссийский съезд по семейному воспитанию (1912—1913.)

— Всероссийский съезд родительских организаций (1917).

— Съезд преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях (1903).

— Всероссийский съезд учителей городских по Положению 1872 г. училищ (1909).

— Всероссийский съезд преподавателей древних языков (1911).

— Всероссийские съезды преподавателей математики (1911—1912, 1913—1914).

— Всероссийский съезд лиц, интересующихся преподаванием новых языков (1912—1913).

— Всероссийский съезд преподавателей физики, химии и космографии (1913—1914).

— Съезд преподавателей географии (1915).

— Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы (1916—1917).

— Всероссийские съезды по педагогической психологии (1906, 1909).

— Всероссийские съезды по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916).

— Всероссийский съезд деятелей по воспитанию, образованию и признанию глухонемых (1910).

— Всероссийский съезд детских врачей (1912).

— Съезд по скаутизму (1915).

• Региональные педагогические съезды и съезды по народному образованию в дореволюционной России

• Отраслевые педагогические съезды и съезды по народному образованию в дореволюционной России

* * *

• Вопросы просвещения, воспитания и образования на съездах общественных организаций дореволюционной России:

— Педагогические проблемы на земских съездах в дореволюционной России.

— Педагогические проблемы на съездах не proletарских партий дореволюционной России.

— Съезды дворянских обществ и их черносотенная программа в области просвещения.

• Педагогические проблемы на научных съездах в дореволюционной России

• Педагогические проблемы на психологических съездах в дореволюционной России

• Педагогические проблемы на медицинских съездах в дореволюционной России

• Педагогические проблемы на Всероссийских и региональных промышленных и сельскохозяйственных съездах, совещаниях и выставках

* * *

• Исторический опыт и итоги общественной деятельности в области образования в дореволюционной России

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



О. Ю. Колпачева

УРОКИ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ XIX–XX ВЕКОВ

УДК 373. 013 (07):372.893 (09)

ББК 74.26

Статья посвящена проблемам становления и развития истории как предмета в школе дореволюционной России. В ней показано формирование подходов к ее преподаванию, разработка и апробирование действенных технологии и методов классной и внеурочной работы, способствующих воспитанию чувства любви к Родине

Ключевые слова: преподавание истории в школе, патриотическое воспитание, принцип преемственности, концентры, объективное освещение событий, критерии содержания учебного материала, децентрализация программы, ученические образовательные экскурсии, учет региональных особенностей страны, краеведческий материал.

O. Y. Kolpachova

HISTORY LEARNING TECHNOLOGIES AS THE RESOURCES FOR STUDENTS' PATRIOTIC UPBRINGING AT NATIONAL SCHOOL IN 19–20TH CENTURIES

The article is devoted to the formation and development, in an educational sense, such subject as History in pre-revolutionary Russia. Some learning technologies have been mentioned in this article. Efficient methods, as a matter of practice, tested for curriculum and extra curriculum studies, directed to imbue the minds of youth with patriotism.

Key words: the teaching methodology of History at school, patriotic upbringing, themed programs, the principle of reception, intrinsic coverage of events, standards of knowledge for cover material, decentralization for programs, school educative excursions, with account taking of special factors relating to regional aspects, regional studies.

Развитие чувства патриотизма у подрастающего поколения во все времена являлось одной из важнейших задач воспитателя. На протяжении столетий главная роль в этом процессе принадлежала школе. Не выделяя патриотическое воспитание в отдельное направление, педагоги прошлого делали все возможное для привнесения в души учащихся чувства любви к Отечеству, используя в этих целях весь потенциал изучаемых в школе предметов.

Особое значение для воспитания патриотизма всегда имели учебные предметы, раскрывавшие само понятие Родины, формировавшие научные представления о ней. К таким предметам в школьном курсе в первую очередь относятся отечественная история, русская литература и география, «которые, — писал П. Ф. Каптерев, — знакомят учащихся со страной и собственным народом» [8. С. 62—63]. «Ни один русский человек, ни один русский гражданин, хотя бы он был иностранного происхождения, не должен вступать в жизнь без твердого знания русской истории в том или ином масштабе, смотря по характеру учебного заведения, приготавливающего его для жизни. *Русская школа без русской истории не школа*», — отмечал директор Санкт-Петербургской гимназии К. А. Иванов [5. С. 81].

Педагоги прошлого справедливо полагали, что история, знакомя учеников с «прошлою жизнью их отечества, тем самым закладывает в них основание сознательного отношения к настоящему положению отечества», что изучение ее способствует развитию

мышления, памяти и воображения, «оказывает в высшей степени благотворное влияние на развитие лучших сторон нравственной природы человека», воспитывает «осмысленный патриотизм к своей Родине, необходимый всякому и во всякой деятельности» [9. С. 47].

Начиная с XVIII века, виднейшие педагоги и общественные деятели страны обращали внимание на важность изучения истории молодежью. Так, В. Н. Татищев в «Духовной своему сыну» отмечал, что история русская является одной из нужнейших светских наук. И. Ф. Богданович в «Способе учения» писал, что «история подает наилучшие правила жизни». Директор Благородного университетского пансиона при Московском университете А. А. Прокопович-Антонский в своем трактате «О воспитании» особо подчеркивал роль истории в воспитании «полезного члена общества и верного сына отечества» [19. С. 353].

Преподавание отечественной истории начало вводиться в программы учебных заведений с первой четверти XVIII века. Но только когда российское образование возглавил И. И. Бецкой, и оно приобрело энциклопедический характер, отечественную историю стали изучать в Смольном институте благородных девиц и Сухопутном кадетском корпусе. В 1786 г. она была включена в курс народных училищ.

Однако качество преподавания долгое время оставляло желать лучшего. Практически во всех привилегированных учебных заведениях учи-

телями были иностранцы, не знающие ни языка, ни истории страны, где работали. Преподавание предмета на иностранных языках способствовало скорее овладению навыками иностранной речи, чем познанию Отечества. В Сухопутном шляхетском корпусе, где в 80-х — 90-х гг. XVIII века учителя, за исключением В. Княжнина, были французами, по словам воспитанника С. Глики, «кадеты, при прекрасном знании истории Западной Европы, практически не знали своей» [16. С. 34]. Не лучше дело с преподаванием истории обстояло и в других учебных заведениях.

В гимназиях и уездных училищах отечественная история долгое время оставалась второстепенным предметом. В частности, в уездных училищах ей отводилось 2 часа в неделю, в гимназиях на изучение отечественной истории и географии выделялось 6 часов. В обоих случаях предмет преподавался во вторых классах для детей 8—10-летнего возраста, что свидетельствует о достаточно упрощенном содержании учебных курсов.

Существенные изменения в отношении к отечественной истории наметились с введением «Устава гимназий и прогимназий 1864 г.», закрепившего среди прочих два новых принципа образования: принцип преемственности и принцип завершенности его в отдельных звеньях. «Программа истории для III-го и IV-го классов гимназий и прогимназий а) должна быть одна и та же и для гимназий и для прогимназий, так, чтобы воспитанник, окончивший прогимназию, по своим историческим сведениям мог

беспрепятственно начать гимназический курс истории V-го класса, б) и вместе с тем должна представлять собою законченный курс, так, чтобы для учеников прогимназий, для которых поступление в V класс гимназии не всегда возможно, исторический курс состоял из систематического изложения мировых событий человечества», — отмечал А. И. Стоянов [20. С. 43]. Курс отечественной истории стал представлять собой два концентратора: 1) курс начальной гимназии и прогимназии (IV класс); 2) трехлетний курс гимназии (V, VI, VII классы).

Увеличение количества часов позволило существенно расширить программы. Кроме того, разработка программ для гимназий и прогимназий осуществлялась на местах преподавателями под контролем педагогических советов, что позволяло отступить от сухого перечисления дат войн и царствований и разнообразить предмет изучением быта, обычаев и традиций населяющих Россию народов.

Негативное влияние на постановку преподавания отечественной истории оказали образовательные реформы 70-х гг. XIX века, направленные на укрепление классицизма в образовании. Программы гимназий были пересмотрены в сторону увеличения преподавания древних языков. Часы на них были увеличены за счет других дисциплин, что низвело отечественную историю на положение третьего-степенного предмета. Сохранились два курса отечественной истории: а) краткий эпизодический курс в III и IV классах; б) систематический курс в V, VI и VII классах. Изучалась главным

образом политическая история государства; главное место отводилось знанию хронологии, что практически сводило предмет к заучиванию огромного количества дат. В связи с недостатком времени из программы была исключены материалы по культуре и быту народов. Материалы работы ревизионных комиссий тех лет свидетельствуют, что преподавание носило номенклатурный характер, курс часто был перегружен «излишними фактическими сведениями», что в преподавании отсутствовало «раскрытие того внутреннего движения идей и стремлений», которое может постоянно подать повод действовать на чувства ребенка, помочь «осмыслить стремление человеческой воли и показать перст божий в общем течении явлений» [1. С. 196].

В конце XIX века министерство народного просвещения под давлением общественного мнения вынуждено было пересмотреть свои позиции в отношении ряда предметов, в том числе и в отношении отечественной истории, и увеличить часы на их изучение. В циркуляре министра Н. П. Боголепова отмечалось, что родители учащихся и педагоги обращают внимание на недостаточное преподавание в средних учебных заведениях русского языка, русской истории и русской литературы и слабое ознакомление с окружающей природой, что, взятое вместе, лишает школу жизненного и национального характера [1. С. 317].

Министерство народного просвещения пересмотрело отношение к отечественной истории, признав ее важное образовательное и воспитательное

значение. В практическом отношении это выразилось в значительном увеличении количества недельных часов по истории и пересмотре подходов к ее преподаванию [18. С. 106]. Новые программы предусматривали изучение не только политической истории, но и культуры и быта народа, были ориентированы на раскрытие закономерностей исторического развития, что свидетельствовало об их значительном воспитательном потенциале. В то же время, выдвигая в качестве главной воспитательной цели предмета «укоренение в учениках любви к родине, преданности Престолу и отечеству», представители министерства предлагали достигать этой цели, «направив внимание и мысль детей ко всему прекрасному и идеальному в прошлой жизни родного народа», что противоречило принципу объективности преподавания [18. С. 106].

По мнению многих педагогов, такая постановка вопроса не только не давала учащимся реального представления об истории собственного государства, но и напрямую вела к насаждению ложного патриотизма. «Старое заблуждение, что патриотизм успешно насаждается только путем ознакомления со светлыми сторонами нашего прошлого. Такими указаниями учитель ставится в ложное положение при рассказах об Иване Грозном и опричнине, о Смутном времени, о крепостном праве, разиновщине и пугачевщине, о дореформенном суде и пр. Замалчивание этих вопросов представляется нецелесообразным по соображениям научной объективности, необходимой содержательности

и стройности элементарного курса», — отмечалось педагогической общественностью при обсуждении новых программ Министерства просвещения по истории 1913 года [2. С. 35—36]. За почти полуторавековой период изучения отечественной истории в дореволюционной школе сложились сначала отдельные подходы, а затем и технологии использования ее воспитательных возможностей для формирования нравственных идеалов учащихся, уважения к национальным ценностям и достижениям своего народа, воспитанию сознательной любви к Отечеству и стремления трудиться на его благо.

Одним из важнейших подходов к преподаванию предмета являлось объективное освещение событий, не приукрашивавшее действительность и не скрывавшее от детей «мрачных сторон прошлой народной жизни». Отстаивая необходимость объективного изложения исторических фактов, педагоги исходили из того, что односторонняя интерпретация событий и привитие патриотизма во что бы то ни стало, вызывали бы у учащихся недоверие к предмету и к воспитываемым идеалам в случае получения ими негативной информации. «При выборе материала для преподавания мы всеми силами должны избегать тенденциозности, — писал Л. П. Кругликов-Гречаный, — ученик не получит в таком случае целого ряда подчас очень важных сведений или получит их в крайне искаженном виде, а кроме того, узнавши каким-либо путем ...настоящую истину, он станет сомневаться, станет подозревать в ис-

кажении и то правдивое, то истинное, что ему наряду с ложным сообщили в школе» [10. С. 31—32].

Объективное изучение истории своего народа было призвано внушать гимназистам настоящую любовь к подлинной, а не мнимой родине, формировать готовность трудиться и жертвовать для ее блага. Обосновывая эту мысль, Н. Поздняков отмечал, что необходимо, чтобы ученики, «подрастая, и любили свое отечество, и знали бы его, и сознавали бы его несовершенства, и жили бы одною с ним жизнью, радуясь его радостям и болея его горестями» [14. С. 160].

Следует отметить, что в то же время педагоги не считали возможным акцентировать внимание учащихся на негативных моментах отечественной истории. Такое акцентирование не только не способствовало формированию объективного представления учеников о прошлом своей страны, но и препятствовало воспитанию чувства гордости за достижения предков, могло привести к развитию у детей пренебрежительного отношения к собственной истории и к нежеланию трудиться для блага Отечества. Рассказывая о трагических и мрачных страницах истории Отечества, преподаватель должен был «ставить учащихся на историческую точку зрения, доводить до их понимания, что эти мрачные черты не составляют исключительного явления отечественной истории, но необходимо являются у всех народов на известной степени развития». «Усвоив эту историческую точку зрения, примирившись с печальными явлениями прошлого, — отмечал И. Шалфеев, —

учащиеся тем сочувственнее отнесутся к настоящему, сравнение которого с прошлым покажет им, что народная жизнь проходила не даром, что, напротив, народное развитие постоянно шло вперед» [21. С. 262].

Особое внимание предлагалось уделять тем явлениям, «которые составляли народную славу», «представляя их учащимся в самой живой картине». «В этом отношении, — писал И. Шалфеев, — особенного внимания заслуживают те события, которые касались судьбы всего народа и весь народ принимал непосредственное участие. Битва на Куликовом поле, народное движение в 1612 г., борьба со шведами при Петре Великом, 1812 г., должны сильно действовать на возбуждение учащихся и содействовать развитию в них народного чувства» [21. С. 263].

Не меньшее значение для познания Родины, воспитания уважения к своему народу имело и знакомство учеников с его бытом, культурой, традициями, теми чертами, «которые составляют украшение народного характера». Раскрывая перед учениками картины народной жизни, знакомя их с общенародными идеалами, учитель должен был стремиться показать ученикам, что «любовь к родине может и должна проявляться не только в военное, но и в мирное время, и не в одних лишь крупных событиях, но и во всех мелочах жизни родной страны», — отмечал Л. П. Кругликов-Гречаный [10. С. 18].

Для воспитания сознательной и деятельной любви к Отечеству многие педагоги широко использовали био-

графии таких известных исторических деятелей, как Владимир Мономах, Сергей Радонежский, патриарх Гермоген, Минин и Пожарский, сестры милосердия, принимавшие участие в Крымской войне и т. д. Знакомясь с их жизнью и деятельностью, дети проникались примерами гуманности, самоотверженности, преданности долгу, мужества, силы воли в достижении своих целей, что способствовало формированию потребности самим трудиться и сражаться во имя своей страны.

Формируя любовь и уважение только к собственной стране и народу, можно было впасть и в другую крайность — воспитать учащихся ярыми националистами, окружающими свое, национальное, ореолом святости и возводя его на недостижимую высоту превосходства над всем чужим. Прогрессивные педагоги и общественные деятели предостерегали против такого подхода к воспитанию патриотизма. Так, А. О. Калиновский считал недопустимым под патриотическим направлением воспитания «понимать искусственное возбуждение детей патриотическими фразами, выставляя в глазах ребенка все родное в блестящем свете и унижая все чужое потому только, что оно чужое, — как будто истина и справедливость непримиримы с чувством патриотизма» [7. С. 144]. Видя главную цель преподавания истории в формировании у учеников народного чувства, И. Шалфеев подчеркивал, что, говоря о его развитии, «мы разумеем то чувство, которое заставляет дорожить своим, народным, не относясь с презрени-

ем или ненавистью к чужому» [21. С. 261].

Об опасности окружать все свое «национальное» ореолом святости писал П. Ф. Каптерев, предостерегая, что школа может стать институтом объединения, а разъединения народов. «В истории, например, постоянно можно говорить о народных доблестях, о народных победах и торжествах над врагом, — отмечал он. — О других народах упоминать возможно менее и лишь в виде дополнения к истории своего, всех превосходнейшего, избраннейшего; песни петь воинственного содержания, прославляющие храбрость и войну и т. п. От такой постановки образования в общем получится с внешней стороны что-то ярко патриотическое, но в сущности антигуманное, узкое и фанатичное» [8. С. 60].

Проблема формирования национального достоинства учащихся в рамках принятия духовных ценностей других народов обрела особую актуальность после революции 1905—1907 гг. вследствие распространения в русском обществе националистических и шовинистических настроений. В связи с этим А. Кролюницким, В. А. Улановым, К. А. Ивановым, Л. П. Кругликовым-Гречаным и другими педагогами были предприняты поиски приемлемой альтернативы, в качестве которой выступало развитие у детей чувства народности, заставлявшее дорожить своими историей и культурой, и не относиться с презрением к иным. Они предложили шире освещать историю, культуру и быт народов, связавших свою жизнь с Россией; изучая

достижения страны в области науки, технического развития, культуры, связывать их с развитием мировой цивилизации, показывая, что во многом они являются результатом совместной деятельности отдельных народов.

Реализация этой позиции сталкивалось с объективными трудностями: во-первых, история не относилась к первостепенным предметам, и часы на ее изучение вплоть до 1913 г. были весьма невелики; что не позволяло расширять ее курс. Помимо этого, в программах по отечественной истории доминировало хронологическое изложение отдельных событий и деяний русских правителей. Только в новых программах по истории, принятых в 1913 г., учитывая как опыт методистов, так и необходимость борьбы с националистическими настроениями в стране, было предусмотрено введение в курс отечественной истории материала из всеобщей истории для лучшего восприятия учащимися материала.

С начала десятих годов XX века в педагогических изданиях была развернута дискуссия о преподавании истории в школе. Ставился вопрос о кардинальном обновлении и углублении основного материала и его соответствии достижениям исторической науки. Предметом обсуждения педагогов явились вопросы доступности материала, влияния уроков истории на умственное и нравственное развитие детей, их подготовку к восприятию современности с позиций истории.

В наиболее полном виде позиции прогрессивных педагогов сформулировал Л. П. Кругликов-Гречаный. Он считал, что в основу определения

содержания истории должны быть положены следующие критерии: «1) выбираемый материал должен обладать прежде всего научной ценностью, т. е. качество его с точки зрения исторической науки должно быть безупречно; 2) выбираемый материал должен быть непременно важен, т. е. он должен обладать настолько значительной педагогической ценностью, чтобы в полной мере мог, с одной стороны, обогатить детей наиболее необходимыми знаниями, а с другой — благотворно подействовать на развитие их умственных способностей, чувства и воли; 3) выбираемый материал должен и по внутренним свойствам своим и по объему вполне соответствовать возрасту и степени духовного развития учащихся. Умственная пища не должна превосходить силу восприятия, иначе она вовсе не будет усвоена; 4) выбираемый материал должен быть, по возможности, интересен для детей. Своей занимательностью он разбудит и призовет к работе их умственные и нравственные силы, облегчит и ускорит их духовный рост, привет им любовь к предмету» [10. С. 25].

В ходе дискуссии была обоснована необходимость осуществления дифференцированного подхода в преподавании отечественной истории. Дифференциация эта предполагала, во-первых, составление содержания учебного курса с учетом социального состава учащихся и, во-вторых, введение в основной курс элементов региональной истории. «Необходимо отметить, что тот или иной состав учащихся имеет, по нашему мнению, такое же решающее влияние на харак-

тер преподавания, как и состав учительского персонала или наличие вспомогательных средств, — писал Е. А. Звягинцев. — Что преподавалось детям командующих классов, то для их круга и нужд было жизненным и важным. Но учеников *народной школы* такое преподавание не может удовлетворить — оно им не нужно. Им нужно обучение, связанное с *окружающей их действительностью, с их жизненными впечатлениями, с их будущей деятельностью*» [4. С. 16—17].

Все преподавание должно было исходить из конкретного материала, окружающей действительности, строиться на концентрации внимания детей на элементах старины местного происхождения. Интерес детей всегда вызывало развитие города или села, где они живут, происхождение названий улиц, историческая роль знакомых им зданий и т. п.; им гораздо труднее было представить себе положение всего государства, чем родного края. Сельские дети с большим вниманием относились к истории крестьянства, если преподаватель связывал свой рассказ с современными им бытовыми проблемами. Наоборот, история крестьянства мало интересовала городских детей, в их житейском опыте не находилось аналогичных переживаний, зато они живо интересовались возникновением и развитием родного города.

Аналогичный подход к преподаванию отечественной истории высказывали многие педагоги. «Мы думаем, что не может быть одной общей программы истории для всех школ

России, — отмечала Н. И. Попова. — Московским детям гораздо легче понять историю Москвы, чем Киева; киевским же, наоборот, чужда история Москвы, а близка история Киева. Центральное место в программе истории должна занять местная история и при этом, главным образом, картины быта разных слоев населения» [15. С. 126].

В то же время децентрализация программы не предполагала, что учитель не должен будет считаться с возможными примерными программами. Такие программы предполагалось издавать, но в них разрешались изменения и отступления, зависящие от состава учеников, истории региона, наличия памятников культуры, учебников и пособий, знаний преподавателя. Изучение истории с познания родного края, по мнению педагогов, приобщит детей к истории всего государства, и через воспитание любви и уважения к малой родине и делам их дедов и прадедов поможет воспитать любовь к России в целом. Данное предложение нашло свое отражение в программе по истории 1913 г., где учитель, по своему усмотрению и в зависимости от местных условий, мог вводить региональный компонент.

В начале XX века были впервые разработаны и апробированы значимые для формирования чувства любви к Родине технологии внеклассной работы по отечественной истории. Главное место среди них принадлежало школьным экскурсиям, знакомящих детей с историей архитектуры, живописью, отражающей целый мир исторических фактов, с традициями

и обычаями народа. «Национальное воспитание — необходимость, и когда оно осуществляется при посредстве родных художественных произведений и исторических памятников, — такое воспитание выливается в истинно-народную красоту, стоящую очень многих благ, — отмечал Я. Екатеринославцев. — ...Новейшее наше искусство достигло высокой степени развития, а исторические памятники Москвы, Киева, Новгорода, Одессы и некоторых других второстепенных русских городов содержат вместе великую художественную сокровищницу, справедливо могущую дать основания для создания особого цельного мировоззрения в национальном смысле» [3. С. 338].

Многие учебные заведения в течение летних каникул старались организовать ученические образовательные экскурсии, ставя их целью как знакомство с родным краем, так и с Россией в целом. Так, ученики Екатеринодарской мужской гимназии начали совершать «культурно-исторические экскурсии» вместе с преподавателями с 1896 г. Они посетили Нижний Новгород, Крым с его археологическими и историческими памятниками и богатой природой, осмотрели Инкерманский, Георгиевский и Успенский монастыри. В 1903 г. во время великого поста они посетили Троице-Сергиевскую Лавру и Москву, осмотрев наиболее выдающиеся памятники истории и культуры. Воспитанники Тимирхан-Шуринского реального училища в первые годы XX века ездили в Москву и Петербург для ознаком-

ления с памятниками исторической и религиозной жизни народа. Ученики Владикавказского училища посещали Баку и т. д. Дети не только посещали музеи, выставки, театры, но возлагали цветы к памятникам известных людей, знакомились с местами, связанными с их именем, посещали места воинской славы. Помощь в таких экскурсиях оказывали педагогические общества городов, попечительские советы, а также отдельные лица [22. С. 134–135].

Широкое распространение получили исторические школьные выставки, подготовленные силами самими учениками под руководством учителей. Пример организации таких выставок в 1911 году подал учитель 5 московской гимназии Н. Г. Тарасов. Инициатива была подхвачена в других московских гимназиях, в Казани, Киеве, Новгороде. Педагоги старались приурочить выставки к знаменательным датам — пятидесятилетию освобождения крестьян, трехсотлетию дома Романовых, столетию войны 1812 года и т. п. В 1916 г. на основе опыта казанских и московских гимназий вышел сборник, где был подробно обобщен опыт создания школьных выставок, что явилось ценнейшим методическим пособием для учителей истории [6].

Большой интерес вызывало у детей и самостоятельное, под руководством педагога, изучение родного края. На период летних каникул ученики получали задание изучить местность, где придется отдыхать, записать местные предания, познакомиться с народными играми и обычаями, зарисовать и

описать памятники старины, по возможности составить очерк по истории той или иной местности. Лучшие работы помещались в школьных музеях или на специальных стендах в классах [11. С. 20–24].

Для того чтобы школьники могли сами или с помощью взрослых изучить историю города или села, собрать коллекцию предметов старины, подготовить выставку о прошлом родного края, разрабатывались специальные руководства. В них включался перечень вопросов по теме, списки литературы, давались методические рекомендации по сбору коллекций, подготовке выставок, ведению наблюдений [12]. Именно так в сознание школьников привносилась мысль о том, что история малой родины, ее традиции, обычаи — часть истории огромной страны, заслуживающей любви и уважения.

Попытка обобщить накопленный педагогами опыт и реформировать преподавание истории была предпринята в 1915–1916 гг. Анализ разработанных комиссией под руководством министра просвещения П. Н. Игнатьева программ показывает, что изучение истории должно было способствовать формированию у детей сознательного интереса к жизни своего народа, научить их любить свое государство, «читать его многотрудное прошлое», «упрочать детскую любовь к родине» [13. С. 83].

Для наиболее полного достижения этой цели историю предлагалось начинать изучать с малой Родины, используя краеведческий материал и сведения, накопленные учениками еще до

школы. Начиная с тем, «которые под-сказывает окружающая действительность: отправляясь от родных мест, от храма, школы, деревни, города, древней стены или башни, реки, роции, степи», — отмечали составители программы, — преподаватель научит детей сопоставлять настоящее с прошлым и «светом настоящего будет освещать для них минувшее» [13. С. 80].

Большое значение для воспитания патриотизма имел нашедший отражение в новых программах учет региональных особенностей страны. В них, по решению педагогических советов, предполагалось вводить «местный материал», изучая жизнь народов Средней Азии, Кавказа, Сибири и др. В курсе всеобщей истории этот материал дополнялся историей стран, многие годы граничивших с этими территориями и игравшими значительную роль в их жизни до вхождения в Российскую империю [13. С. 88].

Особое внимание уделялось современной истории, курс которой, в отличие от предыдущих программ, включал события XX века. Принимая во внимание возраст учеников, пробуждения научной любознательности, стремления осмыслить свое место

в окружающей действительности, школа, по мнению авторов проекта, «должна идти навстречу первым проблескам научного мышления и гражданского чувства» [13. С. 86].

Создатели программ считали, что пробудить у учеников интерес, любовь и уважение к родной стране, сформировать стремление трудиться на ее благо, можно достигнуть только путем научной подачи материала и «правдивого ознакомления детей с событиями и образами прошлого», так как «сильна и устойчива не слепая любовь к родине и человечеству, а сознательная», а такую любовь можно воспитать только при условии научного изложения курса, не прибегая к тенденциозной подаче материала [13. С. 102].

Программы по истории, предложенные комиссией, носили прогрессивный характер и призваны были во многом изменить подход к преподаванию предмета, способствовать лучшему использованию его воспитательного потенциала. К сожалению, отставка министра П. Н. Игнатьева, а затем и события, изменившие жизнь и строй страны, не дали возможности воспользоваться их новаторскими идеями на практике.

Список литературы

1. Алешинцев, И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век) / И. Алешинцев. — СПб., 1912. — 346 с.
2. Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе. — Сб. 1. — М., 1916. — 255 с.
3. Екатеринославцев, Я. К вопросу о «национальном» детском воспитании / Я.

Екатеринославцев // Воспитание и обучение. — 1901. — № 9. — С. 331—339.

4. Звягинцев, Е. А. История в народной школе / Е. А. Звягинцев. — М., 1913. — 64 с.

5. Иванов, К. А. Очерки по методике истории / К. А. Иванов — СПб., 1912. — 187 с.

6. Исторические школьные выстав-

ки. К вопросу о самостоятельности в средней школе / Сб. статей. — Казань, 1916. — 146 с.

7. Калиновский, А. О развитии в детях чувства народности / А. О. Калиновский // Журнал министерства народного просвещения. — 1870. — Ч. CXLVIII. — С. 144–149.

8. Каптерев, П. Об общественных задачах образования / П. Каптерев // Русская школа. — 1892. — № 2. — С. 60–69.

9. Кролюницкий, А. Опыт методики элементарного курса истории / А. Кролюницкий. — М., 1890. — 379 с.

10. Кругликов-Гречаный, Л. П. Методика истории / Л. П. Кругликов-Гречаный. — Киев, 1914. — 183 с..

11. Кругликов-Гречаный, Л. П. Работа по истории на лето / Л. П. Кругликов-Гречаный // Русская школа. — 1915. — Март. — С. 20–26.

12. Марков, Д. А. Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края (Для учащихся старших классов, учителей начальных училищ и любителей старины) / Д. А. Марков. — М., 1916. — 52 с.

13. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки. — Пг., 1915. — 547 с.

14. Поздняков, Н. К вопросу об упадке народного творчества / Н. Поздняков // Вестник воспитания. — 1897. — № 1. — С. 152–160.

15. Попова, Н. И. История в начальной школе / Н. И. Попова // Вопросы

преподавания истории в средней и начальной школе. — Сб. 2. — М., 1917. — С. 121–135.

16. Порганов, П. А. Ф. И. Янкович-де-Мариёво или народные училища при императрице Екатерине / П. А. Порганов. — СПб., 1858. — 123 с.

17. Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения и правила об испытании зрелости. — М., 1909. — 110 с.

18. Программы и объяснительные записки по русской и всеобщей истории в мужских гимназиях // Журнал Министерства народного просвещения. — Новая серия. — 1913. — Ч. XLVI. — Август. — С. 104–150.

19. Прокопович-Антонский, А. А. О воспитании / А. А. Прокопович-Антонский // Антология педагогической мысли России XVIII века. — М., 1985. — С. 349–354.

20. Стоянов, О преподавании истории в гимназиях и прогимназиях / Стоянов // Программа истории для кавказских гимназий и прогимназий. — Тифлис, 1867. — С. 40–49.

21. Шалфеев, И. Об отечественной истории как предмете общеобразовательного курса / И. Шалфеев // Педагогический сборник. — Кн. III. — Март. — 1867. — С. 268–267.

22. Экскурсии учащихся в учебных заведениях Кавказского учебного округа. — Тифлис, 1904. — Вып. III. — 153 с.



Г. Б. Корнетов

АНТРОПОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СТАРΟΣЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА X-XI ВЕКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРАВОСЛАВНОЙ ТРАДИЦИИ

УДК 81.24+37.017.93

ББК 81.2

Начало восприятия восточными славянами христианства было сопряжено с освоением церковных текстов, написанных на старославянском языке. Обращение к антрополого-педагогическому содержанию старославянского языка X—XI вв. позволяет хотя бы частично реконструировать то ощущение педагогической реальности, то ее восприятие, которое было присуще христианам рассматриваемой эпохи и которое стало значительным фактором формирования отечественной православной педагогической культуры первых столетий истории русского государства, возникшего, по мнению ряда исследователей, в конце IX в. Таким образом, появляется возможность попытаться наполнить реальным содержанием то единое смысловое пространство, которое объединяло и повседневную педагогическую практику отдельного человека, и ее интеллектуальную рефлексию, и бессознательную память социального коллектива.

Ключевые слова: старославянский язык; христианизация южных и восточных славян в IX—XI вв.; антрополого-педагогическое содержание старославянского языка.

G.B. Kornetov

ANTHROPOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONTENT OF THE OLD SLAVONIC LANGUAGE IN THE X-XIth CENTURIES IN THE CONTEXT OF ORTHODOX TRADITION

The article analyses anthropological and pedagogical content of the old Slavonic language. The beginning of Christianity perception by the Eastern Slavs was associated with the development of religious texts written in the Old Church Slavonic language. Appeal to the anthropological and pedagogical content of the Slavonic language of the X-XIth centuries enables to reconstruct the feeling of pedagogical reality, the perception that was inherent in the

Christians of that period, and which has become the significant factor in the formation of national Orthodox pedagogical culture of the first centuries in the history of the Russian state. According to some researchers, it emerged at the end of the IXth century. Thus, it is possible to give the real meaning to a single semantic space that unites everyday teaching practice and the individual, and its intellectual reflection, and unconscious memory of the social collective.

Keywords: Old Church Slavonic language; Christianization of southern and eastern Slavs in the IX-Xth centuries, anthropological and pedagogical content of the Old Church Slavonic language.

Стремление познать историю развития отечественного образования и педагогической мысли обращает нас к рассмотрению их истоков, тех точек роста, которые стали исходными в становлении и последующей эволюции российских педагогических традиций. Данные о дописьменной педагогической истории восточных славян и тем более их древнейших предков в связи с явным дефицитом источников являются более чем фрагментарными, хотя и позволяют гипотетически реконструировать эту историю в самых общих чертах [4. С. 23–27].

На качественно новом уровне обращение к истокам отечественной педагогической культуры становится возможным благодаря появлению корпуса письменных источников. Их анализ, их историко-педагогическая интерпретация возможны на основе различных методологических установок и исследовательских методик, которые, в конечном счете, дополняют и обогащают друг друга.

Одно из важных направлений историко-педагогических исследований связано с изучением становления понятийно-терминологического аппарата отечественной педагогики. По справедливому замечанию О. Е. Кошелевой, рассматривающей совре-

менные проблемы историко-педагогической науки, сегодня рассмотрение понятий «в их исторической ретроспективе, или, иначе говоря, изучение того, откуда и как возникло понятие и как оно в дальнейшем изменилось, какую роль играло в формировании культурных и социальных практик, стало необходимым элементом научного исследования» [6. С. 41–47].

В последние годы появились интересные работы А. Н. Рыжова, в которых автор обстоятельно и системно рассматривает генезис отечественных педагогических понятий, начиная с XI в. [9. С. 217–236] В этих работах А. Н. Рыжов обосновывает точку зрения, согласно которой «становление русской педагогической терминологии относится к периоду XI–XIII вв., когда славянские княжества получили письменность и сложившуюся за тысячелетие до этого христианскую систему ценностей, а вместе с ней систему терминов и понятий, имевших конкретную содержательную нагрузку» [7. С. 20].

Христианство пришло к восточным славянам в форме православия вместе со старославянским языком и созданным на его основе письменностью. В начале 60-х гг. IX в. правитель Великой Моравии (славянского госу-

дарства, находившегося на Среднем Дунае) князь Ростислав (846—870), стремившийся обрести независимость от Священной Римской империи, обратился к византийскому императору Михаилу III (842—867) с просьбой прислать в Моравию священнослужителей, способных проповедовать христианство на родном для местного населения славянском языке, а также заложить основы собственного церковного управления. В 863 г. Моравию из Византии была послана миссия, которую возглавили уроженцы г. Фессалоники (Солунь) греки по национальности братья *Мефодий* (в миру Михаил, 815—885) и *Кирилл* (в миру Константин, 827—869).

Солунские братья, люди высокообразованные, имевшие опыт миссионерства среди славянских народов, активно занялись просветительской деятельностью и церковным строительством в Великой Моравии. У местных жителей отсутствовала собственная письменность. Кирилл, хорошо владевший древнеболгарским диалектом славянского языка, а также знакомый с другими славянскими диалектами, которые в IX в. мало различались между собой, будучи территориальными разновидностями одного языка, для перевода церковных книг создал *старославянский язык*. В старославянском языке наряду с собственной славянской лексикой отразилась лексика античная, а также лексика ближневосточная. Огромное влияние на старославянский язык оказали хорошо известные солунским братьям византийские религиозные, философские, этические, эстетические,

политические традиции, неразрывно связанные как с христианством, так и с античным, прежде всего древнегреческим наследием. Для записи текстов на старославянском языке на основе латинского алфавита Кирилл создал славянскую азбуку *глаголицу*.

В 867 г. миссионерскую деятельность Кирилла и Мефодия поддерживал римский папа, а старославянский язык стал официально признанным литературным языком славян. На основе старославянского языка возникли различные диалекты церковнославянского языка (в том числе и так называемый древнерусский извод), на которых велось богослужение в ряде православных стран, в том числе, и на Руси по мере ее христианизации. Позднее была создана *кириллица*, отличающаяся от глаголицы тем, что основывалась на начертаниях букв греческого уставного письма. Наряду с глаголицей она стала вариантом старославянской азбуки. Кириллица была использована в некоторых государствах как алфавит старославянского и церковнославянского языков, а также для создания алфавитов ряда славянских языков — русского, белорусского, болгарского, македонского, русинского, сербского, украинского, черногорского. Вероятным создателем кириллицы считается ученик солунских братьев равноапостольный Климент Охридский (840—916), болгарский и всеславянский просветитель. Согласно другой версии создателями кириллицы признаются Кирилл и Мефодий.

Солунские братья были канонизированы как святые, почитаемые и ка-

толической и православной церковью. В славянском православии они почитаются как святые равноапостольные «учители словенские». Кирилл и Мефодий переводили на старославянский язык богослужебные книги, проповедовали христианство в различных славянских государствах, в частности, в Болгарии. Под их влиянием правитель Болгарии Борис I (852–889) в 864 г. принял крещение и официальный титул князя, а в 865 г. объявил христианство государственной религией. Борис и его приемники на болгарском престоле способствовали распространению христианства в других славянских землях. В Болгарии была создана староболгарская азбука, основанная на кириллице.

В 886 г. в Болгарию из Великой Моравии прибыли изгнанные под влиянием немецкого католического духовенства ученики Кирилла и Мефодия. В том же году в столице первого Болгарского царства Плиске по повелению Бориса I **учеником Кирилла и Мефодия Наумом (830–910)** была создана Преславская книжная школа, ставшая первой в истории славянской книжной школой. В 893 г. Симеон I Великий, правивший Болгарией в 893–927 гг. и признанный в 913 г. Византией царем и императором болгар, перенес основную деятельность школы в новую столицу Болгарии город Великий Преслав. При Симеоне I в 918 г. **Болгарская православная церковь** стала самостоятельной, возглавляемой патриархом, который освятил царский титул Симеона. В конце IX–X в. Преславская книжная школа являлась

главным культурным и литературным центром Первого Болгарского царства и многих славянских народов. В ней на старославянский язык переводились церковные христианские тексты, обучались ученики, создавались оригинальные литературные произведения. В 972 г. школа была сожжена войсками византийского императора Иоанна I Цимисхия (969–976).

В X в. старославянский язык начинает проникать на территорию восточных славян, предков русских, украинцев и белорусов. Общим предком русского, белорусского и украинского языков был древнерусский язык — язык восточных славян примерно VI–XIV вв. **С XI в. начинается письменный период древнерусского языка**, относительно стандартизированная форма которого использовалась в основном для юридически документов. Однако большинство религиозных, летописных, литературных текстов писалось на церковнославянском языке (древнерусском изводе старославянского языка). Древнерусский язык продолжал оставаться разговорным языком живого общения. Вместе с тем, русский и церковнославянский языки не были изолированы друг от друга, а взаимодействовали на протяжении всей своей истории.

В 988 г. киевский князь Владимир Святославович (978–1015) объявил православное христианство, проникновение которого на Русь началось еще в предшествующим столетии, официальной религией Древнерусского государства. Священные книги, написанные кириллицей на старославянском языке, пришли на Русь из

Болгарии, которая в **X в. являлась** главным центром распространения славянской письменности и православия у славянских народов, в том числе и у восточных славян. С середины **X в.** восточные славяне все более активно использовали кириллицу, которая и была положена в основу используемых ими алфавитов. Став языком русской православной церкви, старославянский язык испытал на себе влияние древнерусского языка, включив в себя многие элементы живой восточнославянской речи.

Вопрос о существовании в дохристианской период «русских письмен», так называемых «черт и резов», остается до конца не проясненным. В современной литературе отмечается, что «у древнеславянских народов существовали зачатки письменности, сохранились упоминания о “чертах и резах” до сих пор непонятной и даже не идентифицированной точно системе записи. Существуют упоминания иностранцев о “русских письменах”» [2. С. 37].

Начало восприятия восточными славянами христианства было сопряжено с освоением церковных текстов, написанных на старославянском языке. Именно старославянский язык нес в себе ту систему терминов и понятий, которые организовывал восприятие педагогической реальности в рамках христианской картины мира. Христианству была изначально присуща основополагающая педагогическая идея неограниченной воспитуемости человека, возможности его перевоспитать, как бы пересоздав его изнутри, привести к желаемому

образу, в основе которого лежал образ Бога. Эта идея пронизывала все христианская вероучение с момента его возникновения, превращая христианство по самой своей сути в учение педагогическое, при том, что сама педагогика в отдельную дисциплину не выделялась, насыщая собой христианскую мысль, христианскую литературу в целом. В христианских текстах определялись идеалы и цели педагогической деятельности, ее субъекты и их взаимоотношения, пути, способы, средства, формы, содержание, институты воспитания и обучения. Педагогическая идеология христианства порождала религиозные традиции и практики воспитания и обучения, сосуществовавшие в сложном симбиозе с традициями и практиками народной педагогики, профессионального обучения, сословного воспитания, которые в условиях средневекового христианского мира в свою очередь тяготели к христианским основаниям, но отнюдь не сводились только и исключительно к ним.

К сожалению, в упоминавшихся выше работах А. Н. Рыжова отсутствует системный лингвистический анализ педагогической терминологии исходных форм старославянского языка. Восполнить этот пробел позволяет монографическое исследование Т. И. Вендиной «Средневековый человек в зеркале старославянского языка» [1], в котором автор, опираясь на корпус древнейших памятников старославянской письменности **X–XI вв., а также** на материалы «Старославянского словаря» [10] и ряда других тематических изданий, рассматривает различные

аспекты жизни людей того времени, их мировосприятие на основе анализа старославянских слов.

Обращение к антрополого-педагогическому содержанию старославянского языка **X—XI вв. позволяет** хотя бы частично реконструировать то ощущение педагогической реальности, то ее восприятие, которое было присуще христианам рассматриваемой эпохи и которое стало значительным фактором формирования отечественной православной педагогической культуры первых столетий истории русского государства, возникшего, по мнению ряда исследователей, в конце IX в. [5. С. 14—24]. Таким образом, появляется возможность, попытаться наполнить реальным содержанием то единое смысловое пространство, которое объединяло и повседневную педагогическую практику отдельного человека, и ее интеллектуальную рефлексию, и бессознательную память социального коллектива.

Старославянский язык изначально возник и существовал как язык сакральный, связанный с совершенно определенным типом культуры, религиозной, православно-христианской по самой своей сути, что определяло его смысловые ограничения и тематическую однородность.

Весь лексикон старославянского языка был организован вокруг человека, согласно христианскому вероучению, сотворенного Богом по своему образу и подобию и поставленному Творцом в центр мироздания. Само развитие человека, его нравственное становление понималось как движение к Богу, уподобление образу

Бога — *бгообразън* (богоподобный). Понятие подобия входило в понятие образа — *подобление* (образ, подобие), *подобьствие* (образ, вид, подобие). Образ Бога представлял прообразом и образцом сотворенного им человека — *образ* (прообраз, образец, пример), *собразън* (похожий, подобный). В то же время образы являются символами веры — *образ* (символ, знак, знамение). Образ указывал на действие и способ совершения действия — *образ* (способ, образ), *образити* (создать, уподобить), *вобразити* (уподобить), *вобразити ся* (уподобляться, следовать образцу).

Бог в старославянском языке — *вседръжителъ* (вседержитель), *всевладыка* (властитель всего), *здатель* (создатель), *сзатель* (создатель, творец), *родотвори* (творец), *животвори* (тот, который дает жизнь, животворящий), *животвора* (животворящий).

«Человек» в старославянском языке мог обозначаться тремя словами — *человек* (человек, слуга, служитель), *муж* (мужчина, человек, солдат, муж), *плътн* (человек). Два первых существительных указывают на земные функции человека, а последнее (прилагательное от *плоть* в значение существительного) — на него, как на существо физическое.

Человек воспринимался, во-первых, как существо плотское, а потому смертное. Человек как физическое существо характеризовался, в частности, через указание на его возрастные признаки — *детищ* (ребенок), *младенищ* (младенец), *отрокищ* (мальчик, дитя, отрок), *отрокища* (де-

вочка-подросток), *девица* (девушка), *юнота* (юноша), *старица* (старая женщина, старуха), *старец* (старый человек, старик). Жизнь человека имела четыре временных отрезка — *младенчество* (младенчество), *отрочина* (детство), *юность* (юность, молодость), *старость* (старость). При этом существовало несколько существительных для обозначающих раннее детство возраст, когда человек воспринимался как невинное существо, — *дитище* (ребенок), *отроча* (ребенок, дитя), *чадце* (дитя), *кормленник* (грудной ребенок), *малы* (дитя), *младенци* (младенец), *младенц* (младенец). Во многом благодаря словам Иисуса, обращенным к своим ученикам: «Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в царство небесное» (Мф. 18:2), образ безгрешного *дитяти* утвердился как норма человеческого существования.

Во-вторых, человек воспринимался как существо социальное, относящееся к одной из четырех общественных групп — «властвующих и управляющих», «сражающихся», «молящихся», «трудящихся». Среди профессиональных групп выделялись группы, имеющие отношение к педагогической деятельности — *казатель* (наставник), *наставник* (руководитель, наставник), *пестун* (воспитатель, наставник), *учитель* (учитель, наставник). Человек рассматривался также и в системе семейных отношений, и как представитель этнической группы, и в логике других аспектов социальной жизни.

И, в-третьих, человек также, и

прежде всего, воспринимался как существо, наделенное бессмертной душой, предназначением которого является служение Господу. Человек, как существо духовное, рассматривался в отношении к Богу с точки зрения праведности и греховности, набожности и благочестия, его нравственности, добродетелей и пороков. Выделялась лексическая группа, характеризующая человека с точки зрения его отношения к знаниям, его мудрости — *книжник* (книжник, знаток законов), *некнижник* (неученый человек), *мудр* и *премудр* (мудрец), *хитрец* (знаток, мудрец), *словолюбец* (книжник, любитель письменного слова).

В своем предельном выражении идеальный образ человека, представляющий в памятниках старославянской письменности, это святой праведник, учащий жить во Христе и дающий образец такой жизни. Идеальный человек характеризовался следующими прилагательными: *благообразен* (добропорядочный, почтенный), *богочестив* (чтущий бога), *богомудростен* (мудрый как бог), *богоносив* (носящий в себе бога), *доброговен* (набожный, благочестивый), *благодетелив* (делающий добро), *доброразумив* (очень сведущий, знающий), *поучалив* (поучающий), *богообразен* (богоподобен). Многие из приведенных словообразований свидетельствуют о том, что образ идеального человека уподоблен Богу, по образу и подобию которого, согласно христианской традиции, и был сотворен.

В старославянском языке человек являет собой единство, во-первых, плоти, то есть физического тела,

во-вторых, вечного и несотворимого духа и, в-третьих, сотворенной Богом души. Плоть представлялась временным пристанищем души, вдыхаемый Богом в человека, который, умирая, испускает дух — *вдоныати* (вдохнуть), *издыхати* (испускать дух, умирать), *без духа* (мертвый, бездыханный), *предати души* (испустить дух, умереть). Душа связывала человека с Богом, и божественная благодать обеспечивает ему душевное спокойствие — *благодущие* (душевное спокойствие). Душа связывалась с сердцем, которое считалось средоточием переживаний и чувств человека — *срьдчън* (сердечный, душевный), *сердце* (сердце, сердце как средоточие чувств, переживаний), *обсрьдование* (сердечность, расположенность), *милосрьдние* (сострадание, милосердие). Дух связывался с разумом человека, с его мыслью — *мыслън* (мыслящий, разумный, духовный), *смыслън* (наделенный разумом, духовный).

Глаголы в старославянском языке дают исчерпывающую характеристику интеллектуальных действий человека, его мыслительной деятельности. Думать для человека, значит мыслить, размышлять — *мыслити* (думать, мылить, размышлять), *размыслити* (обдумать, поразмыслить), *мудровати* (думать, размышлять, рассуждать). Думая, человек воспринимает и понимает мир — *домыслити* (понять), *недомыслити* (не понимать), *умыслити* (понять, осознать). Именно мысль побуждала волю и порождала желание — *помыслити* (подумать, обдумать, замыслить, задумать, захотеть).

Мысль представлялась существующей вне человека. Для понимания чего-либо мысль надо было принять извне, «вместить в себя» — *приняти* (понять), *вместити* ся (понять), *вмещати* (понимать). Мысль надо было сделать частью внутреннего мира и таким образом прийти к истинному знанию, и к истинному пониманию — *сведети* (знать, понимать), и пробудить совесть — *сведь* (совесть), *свесть* (сознание, мысль и совесть).

Старославянский язык ориентировал человека на то, чтобы он учился думать, размышлять, рассуждать — *поучати* (размышлять, рассуждать), *поучити* ся (обдумать, рассудить), *поучити* (научить). Таким образом, человек обретал способность обдумывать свои жизненные планы — *мыслити* (намереваться, замышлять), *размышляти* (обдумывать, размышлять), *помышляти* (задумывать, желать), *примыслить* (придумать, изобрести), *створити* (выдумать).

Высшая мудрость приписывалась Богу, а истинная вера рассматривалась как *вера премудрости*; она требовала постижения Бога — *богопознание* (познание бога), *богоразумие* (познание бога). Сама «мудрость» воспринималась через отношения — Богу — *богомудростьън* (мудрый как бог), *богомудр* (божественно мудрый). В старославянском языке мудрость — это, во-первых, разум, острый ум, интеллект — *разум* (мудрость, разум, ум, интеллект), *смысл* (мудрость, разум, рассудок, ум), *хытрость* (остроумие, мудрость); во-вторых, рассудительность — *мудръство* (мудрость,

рассудительность); в-третьих, знания — *мудрость* (мудрость, знания, наука, учение), *доброразумив* (очень сведущий, знающий); в-четвертых, умение и мастерство — *хытрость* (искусность, мастерство, умение, мудрость, выдумка, замысел); в-пятых, хитрость и коварство — *художество* (мудрость, хитрость, коварство). Таким образом, мудрый человек — это, прежде всего, человек в своих знаниях подобный Богу, человек ученый, обладающий знаниями и рассудительностью, умелый и хитрый.

В старославянском языке разум и Бог — это «слово». Переводя с греческого на славянский первую строку Евангелия от Иоанна, Кирилл и Мефодий перевели «логос» как «слово». В церковнославянском варианте Нового завета эта фраза звучит: «Въ началѣ бѣ слово и слово бѣ къ Богу и Бог бѣ слово», а в синодальном переводе Библии: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Ин. 1:1). Таким образом, в старославянском «слово» — *слово* (разум, проповедь, заповедь, поучение, Священное писание). Разум это не только ум, это еще и мысль — *смысл* (разум, рассудок, ум, образ мыслей, мудрость, замысел, намерение, цель, значение, смысл), *размыслан* (разум). При этом «разум» и «ум» во многом вмещали друг друга — *разум* (разум, ум, интеллект, мудрость, понимание, постижение, осознание, мышление, мысль, смысл), а *ум* (мысль, помыслы, и разум, рассудок, образ мыслей).

Старославянский язык отражал движение к пониманию через овла-

дение знанием — умыслить (понять, осознать) и фиксировал различие знания чувственного и сверхчувственного. Познание мира человеком начиналось с его чувственного восприятия — *чувствовати* (ощущать, сознавать), *чутти* (осознавать, замечать и воспринимать), *видети* (знать), *знати* (знать и видеть), *смотри-ти* (узнать, осознать). Лишь затем результаты чувственного восприятия становились достоянием разума — *поразумети* (понять, уразуметь), *разумети* (понять, постигать и почувствовать, осознать), *разумевати* (понимать, постигать), *умети* (мочь, быть в состоянии и знать).

В старославянском языке понятие «знание», которым обладал человек, передавалось глаголами *видети*, *знати*, *умети*, а также их производными. Сверхчувственное знание, имевшее божественный характер, передавалось глаголами с корнем *вед-*, которые имели значение предвидеть, предугадать — *ведети* (предвидеть), *проуведети* (предугадать, предвидеть). Корень *вед-* отсылает к знанию, учению, сознанию — *ведь* (знание, познание), *поведь* (учение, наука), *свесть* (сознание, мысль и совесть).

Глаголы, выражающие действия, связанные с получением знаний, свидетельствуют о том, что в старославянском языке различались понятия «учить» и «учиться». Понятие «учиться» — *учити ся* (учиться, быть учеником) связывалось с желанием учиться, с волевым импульсом, с поиском знаний — *взискати* (изучать и захотеть, пожелать), со стремлением познать, постичь окружающий мир

— *навыкняти* (научиться и познать, понять).

Учить — это, во-первых, *наставлять* — *научати* (учить, наставлять), *научити* (научить, наставить), *поучати* (поучать, наставить), *ставлати* (наставлять, поучать), *учити* (учить, наставлять). И, во-вторых, утешать и ободрять в учении — *утешати* (поучать, наставлять, утешать, ободрять).

Воспитание старославянский язык связывает с вскармливанием человека духовной пищей — *питати* (воспитывать), *вспитети* (воспитать). Также воспитать означало вывести человека в люди — *взводити* (воспитывать). Наставник наставлял, показывал путь, дорогу к знанию — *наставити* (показать путь, научить), *наставляти* (показывать путь, учить), *навесити* (направить).

Обучать — это, во-первых, конечно же, учить читать, писать, считать — *чисти*, *писати*, *ищитати*. Во-вторых, обучать — это наставлять, вразумлять, давать образец для подражания — *проображати* (показывать, представлять), *прообразити* (показать, представить). В-третьих, обучать — это показывать истинный путь — *учити* (показывать), *поведети* (показать), *авити* (сделать явным, показать), *обавити* (явить, показать), *показати* (оказать), *указати* (указать, показать). В-четвертых, обучать — это побуждать к совершенствованию — *учити* (побуждать), *свршати ся* (совершенствоваться), помогать раскрывать в себе образ Божий. Именно поэтому *правити* (верно преподавать) — это

обучая, направить человека к спасению его души.

Истинный путь жизни человека, путь спасения его души, то, к чему прежде всего должно было обратиться человека обучение в старославянском языке, связывалось со значением уподобления, следования образцу. Этим высшим образцом был Бог, и человек, неся в себе его образ, становился причастным Богу, подражал ему, стремясь посредством подражания достичь высшего блага, которым и был Бог. Обучение оказывалось подражанием, уподоблением Богу, стремлением воспроизвести в себе его образ, тот образ, по подобию которого человек и был создан Творцом — *воображати ся* (уподобляться, следовать образцу), *подобити ся* (уподобляться, быть подобным), *приподобити ся* (уподобиться), *уподобити ся* (уподобиться, стать подобным), *уподобляти ся* (уподобляться, становится подобным), *подражати* (подражать), *приложити ся* (уподобиться).

В старославянском языке отразилась идея обучения и воспитания человека на основе питания его души, подражания святым праведникам, следованию установленным образцам, стремлению к уподоблению образу Творца — *образити* (создать, уподобить), *образити* (образовать, создать), *творити* (делать кого- или что-либо каким-либо), *створити* (превратить, сделать кого-либо кем-либо, что-либо чем-либо).

Образ учителя, наставника оказывался неразрывно связан с образом Христа — учителя, наставника, пастыря, несущего свет знания, — *све-*

титель (несущий свет), *просветити* (прояснить и открыть, выявить), *навести* (направить, навести), *наведи мя господи на путь твои*, *обавити* (явить, открыть и проявить, показать), *учитель* (учитель, наставник), *учити* (наставлять, учить), *пастух* (пастырь).

Для христианина благая жизнь — это земной путь к спасению, путь движения к Богу, который и «есть Добро»¹. Поэтому христианин, прежде всего, должен чтить Бога. В старославянском языке он *доброчестив* (набожный). «Добро» в старославянском языке есть «благо» — *благо* (добро), *благодать* (доброта, милость), *благыни* (добро, доброта), *добр* (хороший, добрый), *доброчестие* (благочестие, надежность), *доброчестен* (благочестивый, набожный). Однако благо исходило от Бога — *благодеть* (благодетель, добро), *благодать* (милость, доброта). Бог есть Благо. В отношении «добра» человек в старославянском языке занимал активную позицию. Он постигал добро разумом (*доброразумив*), принимал его (*добронимати*). Благо лежало в основе веры человека в Бога (*благоверие*), жившей в его душе и определявшей его душевную спокойствие (*благоверие*). Благо исходило от Бога. Оно изволялось (*благоизволение*) и дарилось (*благословение*) человеку Богом.

Человек должен стремиться быть добрым, т. е. совершать благие де-

яния. Добро это есть «благое деяние» — *добротворити* (делать добро), *доброедя* (делающий добро), *доброедеяние* (добрые дела, добродетель), *доброедетельн* (добродетельный), *доброедеян* (добродетельный), *добрость* (добродетель), *доброта* (добродетель). Также Добро — это разум, знания — *доброразумив* (очень сведущий, знающий), это смелость — *дрозость* (смелость). И, наконец, добро — это стремление следовать принятым нормам, образцам, правилам поведения — *добробразен* (добропорядочный), *образ* (пример, образец).

Добродетель понималась как сознательное изволение человеком добра и блага — *благоизволение* (добродетель), *благодеть* (добродетель), *добрость* (добродетель), *доброта* (добродетель). Добродетель оказывалась путем, движением, приближением к Богу через добро и благо, ибо предельным добром и благом был сам Бог. Добродетель сопрягалась, во-первых, с верой и набожностью человека — *доброчесть* (добродетель), *доброчестие* (набожность); во-вторых, с благими делами человека — *доброедеяние* (добрые дела, добродетель); в-третьих, с чистотой человеческой души и помыслов — *чистота* (непорочность, чистота), *чистотсть* (непорочность, чистота), *чист* (непорочный и безгрешный).

Подводя итоги проведенному анализу антрополого-педагогическому содержанию старославянского

¹ Дионисий Ареопаг. О божественных именах. Гл. 4. Об именах «Добро», «Свет», «Красота», «Любовь», «Экстаз», «Рвение», о том, что зла не существует, что оно не от Сущего и не в числе сущих // <http://hesychasm.ru/library/dar/tname.htm#gl4>

языка X—XI вв., **следует обратить** внимание на то, что в ряду основополагающих педагогических понятий отсутствует понятие *образование*. Это противоречит точке зрения А. Н. Рыжова, утверждающего, что «центральное место в системе педагогических понятий с XI в. занимал термин “образование”» [8. С. 18]. Словарный состав старославянского языка вполне обоснованно позволяет предположить, что в сознании людей того времени существовала идея необходимости стремиться к уподоблению образу *Божью*. Несомненно, что эта идея имела педагогическое значение, так как не могла не повлиять на содержание образовательного идеала христианина средневековой эпохи, когда сознание человека было религиозным. Однако само понятие *образование* отсутствует. Кстати, О. Е. Кошелева обращает на «некорректность его применение по отношению к Древней Руси» [6. С. 45].

К числу важнейших педагогических понятий старославянского языка, вероятно, следует отнести аналоги слов *учить, обучать, учиться*. Эти слова связаны с осуществлением организации процесса передачи и получения знаний. Изначально сакральный характер старославянского языка проявился, в частности, в том, что истинное, высшее религиозное знание в определенном смысле отождествлялось с мудростью, трактовалось как

основа постижения мира, его осознания и понимания. Обучение направляло человека к спасению его души. Именно на такое обучение, на обучение, стремящееся к уподоблению человека Богу, делался особый упор. В этом контексте становится понятной и связь в старославянском языке значения слова *воспитание* с вскармливанием человека, его души духовной пищей. И то особое значение, которое в Древней Руси предавали *учению книжному*, воспринимая книгу, являющуюся источником священного знания, как школу, о чем убедительно пишет М. С. Киселева в разделе «Образовательный контекст: книга как школа» своей монографии «Учение книжное: текст и контекст древнерусской книжности» [3].

Следует признать, что в старославянском языке существовала интенция к тому, чтобы воспринимать обучение и воспитание человека как движение к установленному *образу*, в основе которого лежит *образ* Бога. Это открывало перспективу для формирования в будущем педагогического понятия *образование*. Признавая это обстоятельство, следует иметь в виду, что само слово *образование*, даже если его рассматривать только и исключительно в педагогическом контексте, имело и имеет различные трактовки даже в рамках отечественной педагогической культуры.

Список литературы

1. Вендина, Т. И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка / Т. И. Вендина. — М. : Индрик, 2002. — 336 с.
2. Древнерусское государство IX—XVII вв. / под ред. В. В. Гуляевой. — М. : Академический проект, 2006. — С. 37.
3. Киселева, М. С. Учение книжное: текст и контекст древнерусской книжности / М. С. Киселева — М. : Индрик, 2000. — 254 с.
4. Корнетов, Г. Б. Воспитание у восточных славян в VI—IX вв. / Г. Б. Корнетов // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. — М. : Педагогика, 1989. — С. 23—27.
5. Котляр, Н. Ф. К вопросу о зарождении феодальных отношений в восточнославянском обществе / Н. Ф. Котляр // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. — 2014. — № 1 (55). — С. 14—24.
6. Кошелева, О. Е. История педагогики как лекарство от тоски по прошлому / О. Е. Кошелева // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 1 (10). — С. 41—47.
7. Рыжов, А. Н. Генезис педагогических терминов в России (XI — начало XXI вв.) А. Н. Рыжов : автореф. дис. ... д.п.н. — М., 2013. — С. 20.
8. Рыжов, А. Н. Генезис педагогических понятий в России в XI—XX веках / А. Н. Рыжов. — М. : МПГУ, 2012. — С. 18.
9. Рыжов, А. Н. Из истории становления основных педагогических понятий в России (XI—XVII вв.) / А. Н. Рыжов // Вопросы образования. — 2008. — № 4. — С. 217—236.
10. Старославянский словарь (по рукописям X—XI веков) / под ред. Р. М. Цейтлина, Р. Вечерки, Э. Благовой. — М. : Русский язык, 1994. — 842 с.

Н. Б. Ромаева,
А. П. Ромаев

**РАЗВИТИЕ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДОЛОГИИ
(20–30-е гг. XX в.)**



УДК 379.8
ББК 74.100.58

Авторы статьи рассматривают развитие отечественной педологии, основные направления данной науки — медицинское, рефлексологическое, эволюционное, социогенетическое, несущие гуманистический характер.

Ключевые слова: педология; школа В. П. Кащенко; П.П. Блонский; С. С. Моложавый, А. С. Залужный, А. Б. Залкинд.

N. Romaeva,
A. Romaev

**THE DEVELOPMENT OF PEDOLOGY
(20–30-ies 20th century)**

The authors examine the development of Russian pedology. The main branches of the science are medical, reflexological, evolutionary, sociogenetic, which have humanistic character.

Keywords: pedology; Kashchenko School; P.P. Blonsky; S.S. Molozhaviy, A. S. Zaluzhnyi, A.B. Zalkind.

Название новой науки о целостном изучении ребенка — педологии — было дано в 1893 г. Оскаром Хрисманом, учеником известного американского психолога Стенли Холла. Возникновение педологии было обусловлено проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей и развитием прикладных

отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Первые работы педологического характера относятся к началу XX в. (в зарубежных странах — С. Холл, Дж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др., в России — В. М. Бехтерев, Г. И. Россолимо, А. П. Нечаев и др.).

В русской педагогической науке педология была широко представлена на съездах по педагогической психологии (1906, 1909 гг.) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916 гг.). Вышедший с 1904 г. под редакцией В. М. Бехтерева журнал «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма» с 1912 г. получил название «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии». После революции 1917 г. развилась сеть педологических учреждений, была издана обширная литература, проведены конференции (1927) и съезд педологов (1928), выходил журнал «Педология» (1928–1932).

В отечественной педологии со временем сформировались следующие основные направления: медицинское, рефлексологическое, эволюционное, социогенетическое, которые носили выраженный гуманистический характер, так как основными чертами были: изучение возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков, построение образовательного процесса на основе учета этих знаний; доверие, уважение личности ученика, вера в его силы и способности. Представители всех направлений занимались разработкой методик для выявления индивидуальных особенностей личности, апробировали их в общеобразовательных и специальных заведениях.

Самым ранним можно считать медицинское направление, так как первое поколение педологов в основном представляли врачи. Их привлекали, в первую очередь, «исключительные

дети» — так называли тогда детей одаренных, а также дефективные, калеки, трудные в воспитательном отношении. Возникла специальная отрасль — педология исключительного детства. Замысел создания лечебно-воспитательного учреждения для «дефективных, нервных и трудных детей» появился у В. П. Кащенко (1870–1943) в 1905 г. Изучив детскую психологию, психопатологию, познакомившись с работами Г. И. Россолимо, А. Н. Нечаева, А. Ф. Лазурского, побывав за границей в лучших дефектологических учреждениях, Кащенко открывает в 1908 г. в Москве санаторий-школу, сочетавший в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели [2].

В санатории было 22 воспитанника, 14 постоянных сотрудников, три человека приглашались для воскресных экскурсий с детьми. В школе было много зелени и цветов, стены украшали картины и поделки, сделанные в основном самими воспитанниками. Красивая обстановка и собственные усилия детей по ее созданию являлись, по мысли В. П. Кащенко, необходимыми условиями воспитания «изящества духа», которое «будет впоследствии одним из могущественных хранителей обновленной души дефективного ребенка». Труд занимал в жизни воспитанников важное место: каждый день по два часа дети вырезали, раскрашивали, клеили, выпиливали, строгали и т. д. Поручались детям и различные хозяйственные работы: подметание двора, уборка сада, расчистка катка, топка бани.

Физическое здоровье находилось под пристальным наблюдением персонала. Вновь поступающие воспитанники проходили тщательное медицинское обследование, по результатам которого определяли необходимость того или иного режима для данного школьника, так как одним из основных гигиенических требований и вместе с тем воспитательным и психотерапевтическим фактором выступал именно режим дня. В безусловности требований была заложена дисциплинирующая сила, особенно для слабовольных, капризных детей. Что было не менее важно, требования к детям были одни и те же у всех учителей и воспитателей. Что было запрещено однажды, то запрещали одинаково все.

Педагогический коллектив под руководством Кащенко использовал любой повод, чтобы оказать доверие ребенку, вселить в его сознание уверенность не только в своих способностях, но и в нравственной силе. С этой целью была выработана целая программа поручений, развивающих чувство ответственности. Начиналось с небольшого: мальчика просили опустить письмо в почтовый ящик, сходить в магазин неподалеку и купить вещь определенной стоимости и т. п. Потом поручения становились все сложнее и ответственнее. Задаче приложения детьми своих творческих сил подчинялась и организация обучения в санатории-школе. Педагоги стремились не столько научить детей чему-то, сколько приохотить их к знанию, научить учиться.

Важным принципом обучения в школе считалась самостоятельная работа над учебным материалом. Преподаватели не давали готовых формул, правил, выводов. Находясь в позиции наблюдателей и исследователей, ученики сами приходили к ним. Это позволяло ребенку «почувствовать интерес и величайшее счастье познания, связать школьные занятия с основными нитями его существа, с основными потребностями его маленькой личности».

На всех занятиях большое внимание уделялось индивидуальным особенностям каждого ребенка: различиям в работоспособности, сообразительности, творческих задатках и т. д. Более того, индивидуализация определяла всю учебно-воспитательную работу в школе. Обнаружив у ребенка интерес к чему-либо, учителя расширяли его, углубляли и от него вели ученика к смежным темам. Так, если ученик не любил русского языка, но интересовался насекомыми, то и занятия русским языком строились на материале из жизни насекомых.

Классы в школе были небольшими — до 6—7 человек, что также обеспечивало индивидуализацию обучения. При этом, если дети обладали неодинаковым уровнем знаний по отдельным предметам, они группировались для занятий не по обычной классной системе, а исходя из этого уровня. В результате ученик мог заниматься арифметикой в одном классе, а русским языком в другом.

Отличительной чертой учебно-воспитательного процесса в школе В. П. Кашенко были также междисциплинарные связи. Они поддерживались в целях «системного объединения учебного материала в сознании воспитанников», а также для распространения проявившегося у них интереса к отдельному школьному предмету на другие.

По четвергам в первую половину дня уроков не было, и дети совершали маленькими группами «общеобразовательные экскурсии», целью которых было «наблюдение и изучение действительности» — посещение дворцов, музеев, выставок, мастерских, фабрик, заводов. По воскресеньям устраивались «большие» или «кислородные» экскурсии, имевшие уже рекреационную задачу. Во время таких экскурсий дети пешком, на лодке или на лыжах посещали такие разные интересные места, как Кутузовская изба в Филях, парк и дворец в Останкино.

Санаторий-школа быстро приобрел известность. Дети, пробывшие здесь необходимое время, возвращались в прежнюю среду — семью и школу — окрепшими, обретая нужную устойчивость поведения. В 1918 г. санаторий В. П. Кашенко был превращен в государственное учреждение. На основе его в том же году был организован Дом изучения ребенка, аналогов которому не было ни в одной стране. Это был комплекс, выполнявший функции лечебно-педагогического, исследовательского и учебно-просветительского заведения. Тут

же в 1919 г. возник Музей детской дефектологии (позднее названный Музеем педологии и исключительного детства). К сожалению, осенью 1926 г. ученый был освобожден от занимаемой должности ведомственным решением.

Педология была молодой, но бурно развивающейся в советских условиях наукой. Молодая советская педология вела энергичную борьбу с идеализмом и все решительнее становилась на путь материализма. Но вначале методологической основой был не диалектический, а механистический материализм. Сюда можно отнести так называемое рефлексологическое направление (И. А. Арямов «Рефлексология детского возраста», А. А. Дернова-Ярмоленко, Ю. П. Фролов). Это направление рассматривало ребенка как своего рода машину, деятельность которой всецело определяется воздействием внешних стимулов. П. П. Блонский отмечал, что механистический материализм, сводящий человеческую жизнь к машинной деятельности, насаждал в педологии крайне упрощенные и неверные взгляды: достаточно сказать, что даже исследование таких сложных явлений человеческой жизни, как труд, политическая деятельность или научное исследование, он хотел (конечно, безуспешно) свести только к рефлексам. Он внушал взгляд на ребенка, как на пассивное существо, игнорируя его активность. Сводя все только к действию внешних стимулов, механистический материализм игнори-

ровал проблему развития, подменяя диалектику развития исключительным изучением действия раздражителей. Таким образом, для рефлексологов проблема изучения законов развития ребенка не являлась значимой, а проблема воспитания сводилась к проблеме дрессировки, служа реакционным педагогическим взглядам [3. С. 13–14]. Но рефлексологи одними из первых, вслед за И. М. Сеченовым и В. М. Бехтеревым, пытались связать психическую деятельность с физиологией высшей нервной деятельности.

Несомненно, самый известный представитель педологии (эволюционное направление) — П. П. Блонский (1884–1941), педагог и психолог, профессор, доктор педагогических наук. Он окончил историко-филологический факультет Киевского университета в 1907 г., а с 1908 г. преподавал педагогику в средних учебных заведениях Москвы, в 1913 г. стал приват-доцентом Московского университета. После Октябрьской революции Блонский занимался преподавательской деятельностью (МГУ) и научной работой (научно-исследовательские институты педагогики и психологии). По инициативе Н. К. Крупской он был введен в состав научно-педагогической секции Главного ученого совета, членом которой был с 1922 по 1932 г. Дореволюционные работы П. П. Блонского имели главным образом историко-философский и историко-педагогический характер. В первые годы после революции главное в деятельности Блонского — обос-

нование принципов марксистской перестройки педагогической науки и разработка основ трудовой политехнической школы.

П. П. Блонский был убежден, что правильно построить педагогический процесс можно только на основе знаний возрастных и индивидуальных особенностей детей. Исследования Блонского середины 20-х гг. основывались на двух главных принципах: идее развития (необходимость рассматривать психику как результат эволюции) и целостном подходе к изучению ребенка (необходимость изучать его психические и физические свойства в их взаимосвязи и взаимодействии). Исходя из этого, Блонский попытался дать полную картину жизни ребенка, показать его как «естественное целое». В учебнике «Педология» (1934) в результате обобщения огромного научного материала Блонский дает представление о своеобразии разных возрастных периодов и связанных с ним особенностях воспитания и обучения.

В ранних работах П. П. Блонский был склонен к биологизации психики человека, но в дальнейшем это было преодолено, поэтому относить его труды к биологизаторскому направлению было бы ошибочно, хотя его очень часто в этом упрекали. На наш взгляд, весьма показательна его статья «О некоторых встречающихся у педологов ошибках» в журнале «На путях к новой школе», где он отвергает упреки в биологизме. П. П. Блонский писал, что в педологии «биологизм»

состоял в том, что адепты его, сводя различные функции ребенка к их материальной, соматической основе, в частности к нервной системе (и это правильно), на этом успокаивались и не шли дальше, не искали социальных причин изменений жизненных функций ребенка. Далее он писал: «Я был удивлен, когда на занятиях с выпускниками-студентами одного из наших лучших вузов... выяснил неврологические основы поведения. Я услышал, и не от одного, “это — биологизм”. Надо твердо условиться, что понимать под биологизмом. Биологизм — если я общественные явления объясняю из естествознания. В данном случае биологизм был бы, если бы я, дойдя до нервной системы, этой в высшей степени чуткой системы отношения к внешнему миру, остановился бы на этом, трактуя нервную систему как нечто самодовлеющее, окончательное, в то время как на самом деле сам наш мозг есть продукт нашей истории, сам подлежит социально-историческому объяснению. Биологизм — если я объясняю общественное поведение людей в конечном счете особенностями их нервной системы, которая в этом объяснении фигурировала бы как последняя, окончательная инстанция. Это неправильно, и с этим надо бороться. Но если я отказываюсь понимать сознание без неврологических основ сознания, если я говорю, что без знания мозга понимание психологии невозможно, я не биологист, а материалист, высказывающий азбучную истину материализма... Если

изучение материальных условий жизни ребенка мы объявим биологизмом, если дальше признаем возможность производить “чисто психологические” исследования, игнорирующие нервную систему и соматическое (тело) ребенка, если, наконец, в этих психологических “чистых” исследованиях мы будем звать сосредоточить внимание чуть ли не исключительно на сознании, игнорируя историю, процесс развития сознания и связь сознания с жизненными интересами, потребностями, деятельностью и трудом, тогда ясно, от педологии как материалистической науки ничего, кроме пустых, ни к чему не обязывающих фраз не останется» [1. С. 45–46].

В «Педологии» П. П. Блонский очерчивает круг наиболее значимых, на его взгляд, качеств учителя: 1) спокойный, уравновешенный; 2) предъявляющий детям определенные, ясные для них, твердые, но посильные требования; 3) не задевающий личности ребенка и понимающий детей. Основными недостатками учителя, способствующими развитию лени у учеников, он считал следующие: 1) сами не интересуются своим предметом; 2) плохо владеют техникой ведения урока; 3) не считают с детскими интересами.

Но главным требованием, предъявляемым к учителю, П. П. Блонский полагал знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Так, проведенный им психологический анализ процесса учения показал, что учение требует от учеников в

первую очередь следующих качеств: работоспособности, умственного развития, организованности, интереса к учению. Он считал необходимым выявление умственного развития ребенка на основе ментиметрии (измерение умственного развития), т. е. разработанных тестов как западных ученых (Кеттел), так и российских (Рыбаков, Россоломо, Нечаев). Блонский выделял следующие типы учеников, требующих особого внимания учителя: умственно недоразвитый ученик, очень развитый ребенок, ученик-дезорганизатор и ленивый ученик. Для каждого типа были разработаны соответствующие подходы (не потерявшие актуальности и не выглядящие наивно сегодня), направленные на повышение успеваемости учащихся.

Большое внимание уделял П. П. Блонский воспитанию активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения [3. С. 7–8]. Он считал, что образование — это процесс, который требует активного отношения к себе, и лучше не «получать», а «строить», «делать свое образование». В связи с этим сохраняют интерес его высказывания о стимулировании активности и самостоятельности на основе интереса к учению и организации активной самостоятельной деятельности, развивающей познавательные способности. Являясь активным существом, ребенок, говорил Блонский, томится от безделья, неподвижности и пассивного созерцания. Ему надо оказать помощь в нахождении материала для самостоя-

тельной работы. Даже самая лучшая школа, отмечал Блонский, не может дать столько знаний, сколько нужно для жизни. Поэтому главная задача школы — выработать у детей желание и умение приобретать знания на протяжении всей жизни. Школа, по его словам, не в состоянии дать ученику такой багаж знаний, который бы избавил его от необходимости дальнейшего приобретения их. Вот почему одной из основных задач школы является вооружение учащихся умением и навыками самообразования.

П. П. Блонский выступал сторонником «активных методов» обучения, обеспечивающих высокое качество знания. Одним из них он считал «исследовательский метод», который, по его мнению, воспитывает охоту и привычку к проверке общепринятых положений, вооружает школьников умением ориентироваться в окружающей действительности, дает возможность формировать у них способность и потребность к творчеству.

Направленность работ Л. С. Выготского в области педологии в эти годы была близка тому, что делал П. П. Блонский: стремление помочь практикам решать важнейшие проблемы обучения и воспитания видно в его работах «О педологическом анализе педагогического процесса» (1935), «Педология дошкольного возраста» (1933), «Основы педологии» (1934).

Представители следующего направления в педологии — социогенетического — С. С. Моложавый,

А. С. Залужный, А. Б. Залкинд и их последователи акцентировали внимание на определяющей роли в воспитании личности внешних факторов, среды [5. С. 7–8]. **Ребенок, считали** они, на девяносто процентов — продукт средовых воздействий, и лишь на десять процентов его поведение определяется инстинктами. Основной фактор развития ребенка — механическое, в духе «теории равновесия», приспособление его к социальной среде, которая становилась фатальным началом в судьбе формирующегося человека. Как утверждали педологи, для того чтобы изучить ребенка, достаточно проанализировать структуру его среды: какова окружающая среда, таковы структура личности и механизмы поведения. Учитель сможет сделать очень много, если он, исследуя экономические, политические, культурные факторы, использует их в воспитательных целях.

«Через коллектив, силами коллектива и для коллектива», — таков должен быть лозунг воспитания в педагогике и жизни, по формулировке Залужного. — Понятно отсюда, что не индивидуум должен стоять в центре нашего внимания, а именно коллектив и что индивид может нас интересовать только как часть коллектива» [4. С. 141–150]. Результатом исследовательской деятельности педологов в области методики изучения коллективов явились следующие специальные программы: 1) Моложавый С. Программа изучения поведения ребенка или детского коллектива; 2) Фортунатов Г. Программа изучения детских

коллективов, развитая впоследствии в подробную схему исследования детских коллективов; 3) Программа изучения детского коллектива Педагогической клиники Московской медико-педагогической станции Наркомпроса; 4) Залужный А. С. Программа исследования детского коллектива.

На наш взгляд, одной из интересных программ для изучения коллектива является программа Фортунатова, в которой он определяет детский коллектив «как реальную совокупность формирующихся личностей, объединенных в одно целое общим выполнением каких-либо социально-биологических функций и в процессе длительного взаимодействия создающих явления социального порядка» [4. С. 143]. Он намечает следующие общие пункты программы: основные факторы, организующие коллектив и разделяемые на внешние и внутренние, характер организованности коллектива, приводящий к различению коллективов стихийно и сознательно организующихся, и структуру самого коллективного организма.

В программе Залужного «коллектив — это есть взаимодействующая группа лиц, совокупно реагирующая на тот или иной общий отдельный раздражитель или же на целую их систему» [4. С. 146]. Другими словами, характерными особенностями коллектива выступают: 1) взаимодействие, 2) действие одного общего раздражителя или их системы и 3) коллектив-

ная реакция. При этом единственным способом понять коллектив представляется изучение его поведения в зависимости от окружающей среды, т. е. в зависимости от падающих на него раздражителей. При этом к коллективам автор относит все объединения детей: для игры, по симпатиям, общие собрания, организованные игры, работы в мастерских, учебные и производственные группы, кружки, звенья юных пионеров и т. д.

П. П. Блонский критически относился к данному направлению, считая, что теория, в которой ребенок рассматривается как пассивный продукт среды, вредна для педологии. «Если среда — все, что определяет развитие ребенка, тогда вся воспитательная работа может сводиться лишь к изменению этой среды. Тогда все дело в изменении внешней среды, а проблема воспитания как особая проблема снимается с повестки дня... Если среда и внешнее воздействие — все, тогда воспитателю при воспитании нечего считать с возрастными и всякими иными особенностями детей, тогда воспитатель может сделать из детей все, что вздумается. Эта радикальная, с первого взгляда теория является на самом деле одним из вариантов реакционного педагогического тезиса, что ребенок — пассивный объект воспитания, и служит по существу призывом к педагогам игнорировать педологию» [1. С. 42—44]. Блонский подчеркивал, что ребенок — не пассивный продукт среды, а активный ее член; он живет и действует внутри среды, подвергаясь влиянию со

стороны среды, и сам, в свою очередь, влияя на среду. Педология должна изучать связь ребенка с окружающей средой, связь его развития с развитием общества, а не одностороннее влияние среды на ребенка без учета активности и реакций его.

Но уже в начале 30-х гг. принципиальной критике подверглись многие положения педологии (проблемы предмета педологии, тестов и др.). Критика теории отмирания школы (постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе») поставила вопрос об ошибочности характерного для педологии игнорирования собственной деятельности школьников и ведущей роли воспитания и обучения в развитии ребенка. Эта критика получила завершение в постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». «Общей основой для всех ошибок и извращений является некритический перенос в советскую педагогику и психологию установок антинаучной буржуазной педагогики, педологии и психологии, ставший возможным благодаря недостаточному изучению трудов основоположников марксизма-ленинизма Маркса-Энгельса-Ленина-Сталина, благодаря недостаточному овладению марксистско-ленинским-сталинским учением» [5. С. 66]. Труды ученых-педологов П. П. Блонского, Л. С. Выготского и других были на многие годы изъяты из библиотек; теоретикам было отказано в праве объяснять и прогнозировать

педагогические явления. Уничтожение педологии привело к запрету изучения влияния наследственных факторов на поведение и здоровье человека, роли социальной среды в формировании ребенка; педагогика стала предельно политизированной наукой.

Только в 60–70-е гг. в педагогике начинают подниматься проблемы, которые были запрещены со времени постановления о педологии, в центре

педагогического процесса все чаще оказывается личность ребенка во всем многообразии ее потребностей, мотивов, интересов.

В настоящее время интерес к педологическим наработкам достаточно высок, реабилитированы ученые-педологи, но, к сожалению, большая часть работ педологов 20–30-х гг. не переиздавались и недоступны до сих пор широкому кругу педагогических работников.

Список литературы

1. Блонский, П. П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках / П. П. Блонский // На путях к новой школе. — 1931. — № 6. — С. 41–50.
2. Кислинская, Т. И. Исключительная школа для «исключительных» детей (лечебно-воспитательное учреждение В. П. Кащенко) / Т. И. Кислинская // Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н. А. Селивановой. — М., 1998. — С. 127–137.
3. Блонский, П. П. Педология; под ред. В. А. Сластенина ; предисл. В. А. Сластенина, В. И. Максаквой / П. П. Блонский. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 288 с.
4. Федоров, А. И. Об изучении детских коллективов / А. И. Федоров // На путях к новой школе. 1927. — № 3. — С. 141–155.
5. Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М. : Знание, 1991. — 80 с.

Л. Г. Сахарова,
В. Е. Слотин

РОССИЙСКОЕ
УЧИЛИЩНОЕ
ЧИНОВНИЧЕСТВО
В XIX ВЕКЕ



УДК 337,5
ББК 74.03(2)+63.3(2)

Цель данной статьи — показать место училищного чиновничества в бюрократическом аппарате России в XIX веке и основные задачи его деятельности. Государство предъявляло высокие требования к уровню подготовки училищного чиновничества и обеспечивало социальные гарантии данной группе государственных служащих.

Ключевые слова: училищное чиновничество, чин, должность, образование, государственная служба.

L. G. Sakharova,
V. E. Slotin

RUSSIAN SCHOOL OFFICIALS
IN XIX CENTURY

The purpose of this article is to show the place of school officials in the bureaucracy of Russia in the XIX century and the main tasks of its activity. The government places great demands on the training level of school officials and ensure social guarantees to this social group.

Key words: school officials, rank, position, education, government service.

Необходимость нового обращения к феномену российского чиновничества вызвана расширением в настоящее время представлений о социальной стратификации. Традиционно в советской историографии российское чиновничество рассматривалось не как самостоятельная страта, а как

составная часть дворянского класса [8. С. 17, 30]. Однако в последнее время ряд исследователей [1; 9 и др.] обращаются к методологическому феномену чиновничества с позиций социальной стратификации, используя систему координат, предложенную П. А. Сорокиным. Выделяя

экономическую, политическую и профессиональную стратификацию, П. А. Сорокин отмечает их тесную взаимосвязь: «Люди, принадлежащие к высшему сословию в каком-либо одном отношении, обычно принадлежат к тому же слою и по другим параметрам; и наоборот. Представители высших экономических слоев одновременно относятся к высшим политическим и профессиональным слоям. Неимущие же, как правило, лишены гражданских прав и находятся в низших слоях профессиональной иерархии. Из такого общего правила существует и немало исключений. Так, к примеру, самые богатые далеко не всегда находятся у вершины политической или профессиональной пирамиды, так же и не во всех случаях бедняки занимают самые низкие места в политической и профессиональной иерархии» [12. С. 302—303]. Российское чиновничество как раз представляет собой такое исключительное явление политического превосходства при весьма небольшом (для основной массы) имущественном состоянии и, как следствие этого, почти полной зависимостью от государственного жалования [11. С. 58—59].

Возникает закономерный вопрос о том, насколько применимо к учителям, инспекторам, штатным смотрителям XIX в. понятие государственного служащего, чиновника, части бюрократического аппарата, насколько правомерно называть учителей служащими, ведь основная задача педагога — воспитание и образование юношества.

Нужно отметить, что понятие «служба» имеет много значений. Дореволюционные юристы неоднократно пытались дать определение понятию государственной службы. По мнению А. Д. Градовского, «под именем государственной службы мы разумеем известное юридическое отношение, возникающее для данного лица, вследствие принятия им определенной государственной должности» [7. С. 47].

Однако существует и другое отношение к понятию «служба»: так, Г. В. Атаманчук высказывает мнение, что «...служба в истории государства Российского всегда употреблялась в ином смысле, чем деятельность либо работа. В службе никогда не было обменных отношений, хотя она и оплачивалась... Короче говоря, издавна в России под словом (термином, понятием) «служба» понималось отношение, связь, обязанность долга, верности, преданности, готовности исполнить дело, оказать услугу, защитить свои интересы. Предполагалось, может быть и идеалистически, что служба не имеет только материальных измерений, вроде времени службы либо произведенных продуктов (изделий), а заключается в духовной (идейной, ценностной) общности того, кому служат, и того, кто служит; более того, в их совместной принадлежности к какому-либо большому и важному для них идеалу, интересу, делу. Например, служение Богу, церкви, монарху, государству, народу,

свободе, праву, Родине, Отечеству и т. п.» [1. С. 92—93].

В настоящее время преобладает определение государственной службы в широком и узком смысле. Широкое значение термина охватывает всю совокупность людей, работающих в государственных и муниципальных учреждениях и на предприятиях независимо от характера их деятельности. При таком подходе в государственную службу входят работники не находящиеся в частной собственности заводов, больниц, школ, научных учреждений, почты, милиции и т. д. Таким образом, служащий — это гражданин, занимающий должность в какой-либо организации и осуществляющий административную деятельность либо социально-культурное обслуживание за плату (врач, учитель, музейный работник и т. п.). В узком смысле в нее входит только персонал органов государственной власти и управления центрального и местного уровней.

Даже при широком понимании термина «государственный служащий» к данной категории можно отнести учителей. Учителя соответствуют специфике государственной службы, то есть они:

а) обладают особым предметом труда — информацией, которую создают, собирают, обрабатывают, передают, хранят;

б) воздействуют на людей, обслуживают, охраняют их;

в) непосредственно материальных ценностей не создают, но обеспечивая условия для их производства;

г) обычно заняты умственным трудом;

д) работают возмездно, получают заработную плату;

е) занимают должности в легальных организациях, работают на профессиональной основе;

ж) работают в «чужих интересах», то есть выполняют волю тех, кому подчинены, кто оплачивает их работу [2. С. 27].

Таким образом, в XIX в. учителя, безусловно, являлись государственными служащими, так как соответствуют основным признакам специфики государственной службы в широком понимании данного термина.

В XIX в. учитель имел в том числе управленческие функции, то есть о нем правомерно говорить и как о чиновнике в узком понимании термина. Причина такого утверждения в принципе самодержавной России в сфере образования, который сводился, по словам современников, к «... принципу служебной деятельности... в которой все наши учебные заведения, все, что только у нас занималось воспитанием, воспитывало своих детей, питомцев — учащихся не к тому, чтобы они впоследствии сделались людьми, а единственно готовило их на службу» [8. С. 80]. Иными словами, если первоочередной задачей подготовки учащихся в Российской империи в исследуемый период была пригодность их к будущей службе, то учащиеся должны были быть олицетворением чиновничьего класса, следующего обязательным инструкциям,

уствам, реализующим волю монарха. Как отмечает В. В. Розанов, ни в одном из Уставов учебных заведений не была оговорена личность учителя, его человеческие качества, «...т. к. ей не предполагалось никакого значения» [10. С. 183]. Кроме этого, официальный статус учителей определялся Правительствующим сенатом как «чиновников учебной службы» [6].

Приведем ставшее классическим определение чиновника XIX в. П. А. Зайончковского, включающее «...собственно чиновничество, т. е. лиц, имеющих классный чин и состоящих на службе в государственных учреждениях, а также канцелярских служителей, занимающих аналогичное положение в правительственном аппарате и впоследствии получающих классный чин» [8. С. 4]. Соотнеся это определение с личным составом учебных заведений, мы убедимся в его соответствии реальному положению дел. Согласно Уставам, регламентировавшим деятельность образовательных учреждений на протяжении XIX века, всех училищных чиновников (исключая почетных попечителей и обслуживающий персонал) можно разделить на 4 группы:

1. В соответствии с Уставом 1804 г. директор народных училищ (он же директор гимназии) состоял как минимум «...в VII классе государственных чиновников, если выше чина не имел».

2. Чин штатного смотрителя в Уставе 1804 г. не оговаривался, что вызывало постоянные просьбы о разъяс-

нении этого вопроса. Но, как правило, претенденты на данную должность принадлежали к IX классу.

3. Старшие учителя — учителя наук, преподаваемых в гимназии, состояли в IX классе, младшие учителя — учителя языков, преподаваемых в гимназии, состояли в X классе (Устав 1804 г.). С середины века было отменено деление учителей гимназии на старших и младших, каждый штатный учитель должен был иметь класс не ниже VIII. Согласно новому Уставу 1864 г., должность директора гимназии соответствовала V классу, а инспектора — VI классу. Все учителя гимназий и прогимназий считались на государственной службе.

4. Учителя рисования и учителя уездных училищ в первой половине века состояли в XII классе (Устав 1804 г.). Приходские учителя, если не состояли в духовном звании, обычно представляли XIV класс [13. С. 413—415]. Во второй половине столетия преподаватели городских училищ являлись чиновниками государственной службы, класс которых в уставах не оговаривался [11. С. 61—62].

К каждому типу учебных заведений прилагалось штатное расписание, в котором оговаривалось жалование училищных чиновников.

В первой половине XIX века, до реформ 1860-х гг., когда соблюдалось строгое соответствие между чином и должностью, государственная служба и чинопроизводство находилось в тесной взаимосвязи, что в полной мере относилось к служащим Министерства

народного просвещения, и Уставы учебных заведений — яркое тому подтверждение. Назначение на службу по учебному ведомству шло в соответствии с установленными правилами, например: директор гимназии должен был иметь чин не ниже VII класса, штатный смотритель — как правило, не ниже IX класса, старшие учителя — IX, младшие учителя — X класса. Помимо этого на чиновников, поступающих на службу по Министерству народного просвещения, распространялось действие законодательств о службе гражданской: правила приема, экзамен на чин, правила продвижения по служебной лестнице и т. п., что подтверждает мысль о том, что училищное чиновничество было частью чиновничьего сословия. Кроме этого, как и чиновники, служащие в любом другом ведомстве Российской империи, служащие Министерства народного просвещения при первоначальном определении на службу были обязаны приносить верноподданническую присягу: «Я, ниже поименованный, обещаюсь и клянусь Всемогущим Богом пред Святым Его Евангелием в том, что хочу и должен Его Императорскому Величеству Государю Императору Николаю Павловичу, Самодержцу Всероссийскому, и Его Императорскому Высочеству Всероссийского Престола Наследнику Его Императорского Величества Великому Князю Александру Николаевичу, верно и нелицемерно служить и во всем повиноваться, не щадя живота своего до послед-

ней капли крови, и все к высокому Его Императорского Величества Самодержцу силы и власти принадлежащие права и преимущества, узаконенные и узаконяемые, по крайнему разумению, силы и возможности предостерегать и оборонять, и при том, по крайней мере, стараться спешествовать все, что Его Императорскому Величеству верной службе и пользе Государственной во всяких случаях касаться может. О ущербе же Его Величества интересов, вреде и убытке, как скоро о том уведая, не токмо благовременно объявлять, но и всяческими мерами отвращать и недопускать тщаться и всякую вверенную тайность крепко хранить буду и поверенный и положенный мне чин, как по сей (генеральной, так и по особой) определенной и от времени до времени Его Императорского Величества Именем от предуставленных надомной Начальников, определяемых Инструкциями и Регламентом и указами, надлежащим образом по совести своей исправлять и для своей корысти, свойства, дружбы и вражды, противно должности своей и присяги не поступать и таким образом себя вести и поступать, как верному Его Императорскому Величеству подданному благопристойно есть и надлежит, и как я пред Богом и Судом Его страшным в том всегда ответ дать могу, как суще мне Господь Бог душевно и телесно да поможет. В заключении сей клятвы целую слова и Крест Спасителя моего. Аминь» [5]. После чего на чиновника заводился

формулярный список [11. С. 65].

Примечательным является и тот факт, что с отменой в 1834 г. экзамена на чин чиновники Министерства народного просвещения были теми, к кому применялся определенный образовательный ценз при приеме на службу. Как отмечено в словаре Брокгауза и Ефрона, «...в настоящее время... в законе не установлено ничего другого для обеспечения правильной практической подготовки к занятию государственных должностей... лишь некоторые ведомства требуют предварительного специального образования для служащих... это ведомства министерства народного просвещения, горное, путей сообщения, медицинское и т. д.» [3. С. 441–443].

Нельзя забывать, что учительский труд в общественном сознании как в XIX в., так и в настоящее время ассоциируется с большой продолжительностью рабочего времени, включающего общение с детьми и родителями, подготовку к урокам, занятость во внеклассное время, и, как следствие, с незначительным количеством свободного времени, низкой заработной платой, слабой обеспеченностью социальными благами, плохими матери-

ально-бытовыми условиями жизни, а зачастую и с бедностью.

Однако особенность и привлекательность труда учителя, особенно в первой половине XIX столетия, заключалась в том, что служащие Министерства народного просвещения были неотъемлемой частью государственного аппарата самодержавной России, что гарантировало им продвижение по служебной лестнице и получение очередного чина. Учитель, как правило, обладал классным чином, получал определенное по штату жалование, что соответствует определению П. А. Зайончковского о российском чиновничестве [11. С. 78].

Таким образом, училищное чиновничество в России в XIX в. — это социально-профессиональная группа, неоднородная по сословному происхождению, возрастному, образовательному статусу, обеспечивающая функционирование системы народного просвещения посредством духовного производства и передачи информации (обучение, воспитание подрастающего поколения) и выполнения административных функций (управление, составление отчетности).

Список литературы

1. Атаманчук, Г. В. Сущность государственной службы: история, теория, закон, практика / Г. В. Атаманчук. — М. : Изд-во РАГС, 2003. — 272 с.
2. Бахрах, Д. Н. Государственная служба России / Д. Н. Бахрах. — М. : Проспект, 2007. — 152 с.
3. Брокгауз, Ф. А., Ефрон И. А. Чиновничество // Энциклопедический словарь. — СПб. : Тип. Акционерного общества Брокгауз — Ефрон, 1902. — 960 с.
4. Вессель, Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / Н. Х. Вессель. — М. : Учпедгиз, 1959. — 320 с.
5. Государственный архив Кировской области. — Ф. 205. — Оп. 1. — Д. 1173. — Л. 15.
6. Государственный архив Кировской области. — Ф. 582. — Оп. 138. — Д. 24. — Л. 19.
7. Градовский, А. Д. Начала русского государственного права / А. Д. Градовский // Собрание сочинений. — СПб., 1908. — Т. 8. — 213 с.
8. Зайончковский, П. А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. / П. А. Зайончковский. — М. : Мысль, 1978. — 288 с.
9. Макарин, А. В. Бюрократия в системе политической власти / А. В. Макарин. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. — 156 с.
10. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. — М., 1990. — 620 с.
11. Слотин, В. Е. Провинциальное училищное чиновничество в России в XIX в (на материалах Казанского учебного округа) : дис. ... канд. истор. наук / В. Е. Слотин. — Киров, 2010. — 243 с.
12. Сорокин, П. А. Социальная стратификация и мобильность // Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. — М., 1992. — 567 с.
13. Устав 1804 г. // Журнал Департамента народного просвещения. — СПб.: Типография Департамента народного просвещения, 1822. — Апрель. Кн. 4, часть I. — 512 с.



А. А. Стрельцов

ВЛИЯНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КУЛЬТУРНУЮ ЖИЗНЬ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX В.: ОПЫТ КОЛИЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА

УДК 37.014.7

ББК 74.03(2)

В статье анализируется влияние классического образования, получаемого в казенных гимназиях Российской империи, на выбор их выпускниками профессиональной деятельности. Показано отсутствие прямого влияния вида образования на культурный подъем на рубеже веков.

Ключевые слова: Россия; классическое образование; гимназия; Серебряный век; классицизм; персоналии.

A.A. Streltsov

INFLUENCE OF CLASSICAL EDUCATION ON CULTURAL LIFE OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE 19th - THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY: EXPERIENCE OF QUANTITATIVE ANALYSES

The article deals with the classical secondary education in the Russian empire. The author shows that there is no direct correspondence between the type of education and its influence on the social and cultural development of the country in the late XIX – early XXth century.

Key words: Russia; classical education; gymnasia; the Silver age; classicism; school-leavers.

В статье о роли классического гимназического образования [2] приведены две любопытные цитаты. Первая — профессора филологии Московского университета И. Л. Волгина, который «высказал на первый взгляд парадоксальную мысль, что «именно в «глухую пору листопада» (времени правления Александра III) в духовных недрах России тайно зреют те золотые пло-

ды, которые будут вкушаемы на вальсасаровом пиру Серебряного века... В те годы («дальние глухие») рождены великие русские поэты XX века — Ахматова, Маяковский, Пастернак, Цветаева, Мандельштам... (Да и сам Блок возрос в те же времена)» [1. С. 551–552].

Вторая — из современного учебного пособия по латинскому языку,

автор которого высказал следующую мысль: подлинное классическое образование по образцу западноевропейского подготовило «культурный всплеск, который приходится на начало XX в. и который мы называем теперь «серебряным веком» русской культуры» [7. С. 10]. Еще один литературовед и публицист указывал, что «известный культурный ренессанс Серебряного века не состоялся бы, если бы не система классического образования» [4. С. 228].

Напрашивается вывод, что три автора, двое из которых — доктора наук, не сговаривались, сформулировали мысль, претендующую на звание гипотезы: российская культура обязана своим подъемом на рубеже XIX—XX веков людям, получившим классическое (гимназическое) образование (уже после того, как были написаны эти строки, нам попалась на глаза статья, автор которой «считает, что высокий уровень культуры, которого Россия достигла в начале XX в., явился результатом введения системы «классического образования», способствовавшей формированию интеллектуального и творческого потенциала страны» [3]). Основной довод: лучшие представители российской литературы т. н. «Серебряного века» были выпускниками гимназий.

На первый взгляд, гипотезу не надо обосновывать — где еще они могли получить нужное образование? Только гимназия и, прежде всего, гимназия классическая давала необходимый уровень языковой подготовки. А многие выпускники продолжили обучение на историко-филологических факультетах Московского и Санкт-

Петербургского университетов.

Этой же точки зрения придерживается и современный исследователь: «Эпоха русского Серебряного века потрясает мощью и интенсивностью своей творческой и интеллектуальной силы. Ее приход был абсолютно закономерен, поскольку явился во многом результатом серьезной образовательной и воспитательной деятельности, которая проводилась по инициативе и в интересах Российского государства. Античные образцы, античные модели, классические языки сыграли важную роль в формировании этой системы образования, как, впрочем, и той культуры, которая стала продуктом этой системы ... [3. С. 98]. В самом конце XIX века все составляющие образовательного процесса в России достигли оптимального уровня развития и сочетаемости, что и дало известные нам результаты, выразившиеся в культурном Ренессансе, в феномене Серебряного века, когда количество наконец перешло в качество [Там же. С. 98]. Считая эту мысль самоочевидной, автор статьи пишет: «Нет смысла доказывать справедливость этого суждения и его можно принять а priori, сославшись на ряд работ, в которых этот вопрос рассматривается достаточно подробно...» [Там же. С. 98].

Впрочем, авторитет источников и ссылка на «опыт многих веков» не избавляет нас от необходимости «поверить алгеброй гармонию». Тем более, если присмотреться внимательнее, окажется, что не все так однозначно.

Мы проанализировали список поэтов, писателей и критиков Серебряного века, выложенный в Википедии (около 140 персоналий)

по одному критерию: получение образования в гимназии. Выяснилось, что соотношение литераторов учившихся в гимназиях к неучившимся 2:1, к тому же среди первых почти все выдающиеся представители рассматриваемого периода: Валерий Брюсов, Андрей Белый, Максимилиан Волошин (Поливановская гимназия), К. Бальмонт, Анна Ахматова, И. Ф. Анненский, Д. С. Мережковский, Борис Пастернак, В. Ф. Ходасевич, Велимир Хлебников, Мариэтта Шагинян, Т. А. Щепкина-Куперник, Н. К. Рерих и многие другие.

Но был ряд видных поэтов и писателей: Марина Цветаева, Корней Чуковский, Саша Черный, Илья Эренбург, Владимир Маяковский, Николай Гумилев, Иван Бунин, которые не окончили полный курс, а некоторые прouchились в гимназии всего несколько лет или даже месяцев. Такое, по сути, «эпизодическое», приобщение к классическому гимназическому образованию не могло наложить существенный отпечаток на их творчество (можно возразить, что полученное ими домашнее образование было классическим, но такое же получали многие дворянские дети, ничем не проявившие себя в литературе). А некоторые, например, Федор Сологуб, Игорь Северянин, Зинаида Гippiус, Осип Мандельштам, Сергей Есенин и др. не учились в гимназиях.

Поэтому мы согласны с мнением, что «у истоков «серебряного века» русской культуры много разных рек и ручьев, и классическое гимназическое образование занимало в этом движении талантов России не последнее место» [2]. Утверждать иное — зна-

чит, совершить отсылку к анонимному авторитету; по аналогии с другими нововидностями логических ошибок мы назовем подобный довод *argumentum ad graduata*. В основе его лежит следующая цепочка рассуждений: $N_1, N_2 \dots N_x$ закончили классическую гимназию; $N_1, N_2 \dots N_x$ — хорошие, замечательные, выдающиеся люди, следовательно, классическое образование (классическая гимназия) — хорошо.

Напрямую никто из сторонников классицизма похожее не утверждал, но это читается между строк в работах тех, кто превозносит дореволюционную российскую образованность и/или стремится ее возродить в наши дни в надежде искусственно спровоцировать возрождение если не золотого, то серебряного века. Выпускники дореволюционных гимназий сыграли крайне важную, но не исключительную роль в становлении Серебряного века.

От проверки влияния выпускников гимназий на становление определенного этапа в культурной жизни России мы решили, используя ту же базу исследования (за неимением альтернативной), определить, в каких сферах деятельности реализовали себя не все (задача невозможна из-за отсутствия полных сведений хотя бы по выпускникам одной крупной гимназии), а наиболее успешные из них.

Для удобства анализа было выделено 10 областей, в рамках которых были сгруппированы выпускники:

— словесность (филологи, литературоведы, писатели, поэты, публицисты, переводчики, литературные критики); область представлена как «мастерами слова», так и профессорами.

— обществоведение (историки, социологи, философы, экономисты, преподаватели права и т. д.);

— естествознание (физики, химики, биологи, географы, путешественники, математики, инженеры) — сюда преимущественно относились профессора, академики, приват-доценты;

— гражданская служба (чиновники, общественные, земские, политические и государственные деятели и т. д.);

— искусство (актеры, музыканты, искусствоведы, архитекторы и т. д.).

А также: военная служба (преимущественно, генералы), священничество (зачастую архиереи), революционеры, предприниматели и промышленники, врачи.

В выборку попало около 840 персоналий (по состоянию на 01.07.2014 г.): 260 — Москва, 226 — Санкт-Петербург, 258 — российская провинция (Владимир, Воронеж, Казань, Орел, Псков, Симбирск, Смоленск,

Саратов, Ставрополь, Тамбов, Тула, Царское село, Ярославль и др.), 96

— Украина (в современном понимании: Харьков, Киев, Одесса и др.).

Частные гимназии и учебные заведения гимназического типа: Поливановская гимназия, гимназия Гуревича, школа Карла Мая, 9-я классическая гимназия имени Ивана и Александры Медведниковых и др. нами не рассматривались — это были «авторские» средние учебные заведения, несколько отличные от казенных гимназий Российской империи: «В начале XX века гимназий, где работали интересные, заинтересованные в своем деле педагоги, становилось все больше. Прежде всего, это касалось частных гимназий, имевших определенную свободу в увеличении часов и возможность привлекать квалифицированных преподавателей» [З. С. 100].

Особый интерес представляют следующие данные:

Таблица 1

	Москва	Санкт-Петербург	Δ
Словесность	23,6 %	21,6 %	2 %
Обществоведение	14 %	14,2 %	в пределах статистической погрешности
Гражданская служба	14 %	13 %	1 %
Врачи	4 %	4,4 %	0,4 %

Таблица 2

	Украина	Российская провинция	Δ
Словесность	15,9 %	17,8 %	2 %
Обществоведение	16,1 %	17,7 %	1,5 %
Революционеры	4,3%	4,1 %	в пределах статистической погрешности
Врачи	6,8 %	6,8 %	полное совпадение

Как и следовало ожидать, среди выпускников гимназий был высок процент тех, кто посвятил себя филологии и литературе (причем в «столицах» выше, чем в целом по стране), а также гуманитарным и общественным наукам. «Феномен врачей» мы оставляем без комментариев, а расхождение в пункте «гражданская служба» (в российской провинции — 21 %, в целом по Украине — каждый третий) может объясняться двояко:

1. Многие высокопоставленные чиновники столиц получали обра-

зование в лицеях и, прежде всего, в Царскосельском/Александровском лицее. Так, из стен последнего вышло 17 министров (из всех гимназий — 8, и то половина — из профессуры) и 64 губернатора и вице-губернатора. Для сравнения: Императорский лицей в память цесаревича Николая (так называемый Катковский лицей) окончили 5 будущих губернаторов (столько, сколько «дали» все гимназии).

2. Значительная часть провинциальных политических деятелей — это депутаты Государственной Думы.

Таблица 3

	Москва	Украина	Δ	Санкт-Петербург
Военная служба	5,1 %	4,7 %	0,4 %	9 %
Искусство	7 %	7 %	полное совпадение	10 %

Расхождения между данными в левой и правой частях таблицы (для российской провинции показатели составляют 3,1 % и 3,8 % соответственно) можно объяснить большей пред-

ставленностью в столице военных и художественных учебных заведений, в которых выпускники гимназий могли получить профессию на протяжении XIX века.

Таблица 4

	Москва	Санкт-Петербург	Российская провинция	Δ
Естествознание	24,5 %	19 %	22,7 %	5,5 %

В этом случае можно предположить, что причина в организации учебного процесса: в столице была сильнее «классическая» составляющая, отчасти благодаря тому, что попечителями Санкт-Петербургского учебного округа в разное время были такие убежденные классицисты, как граф С. С. Уваров и И. Д. Делянов.

В целом же, можно сказать, что выпускники гимназий предпочитали проявлять себя на почве словесности, общественных наук, в гражданской службе, что объясняется двойным назначением гимназий: общеобразовательные, преимущественно гуманитарные, учебные заведения и «кузница кадров» для управления государством.

Материальное образование давали реальные училища. К сожалению, отсутствует соответствующая выборка, но уже поверхностный несистемный поиск показывает, что среди их выпускников были писатели (самые известные: А. Н. Толстой, В. Г. Короленко, Б. Пильняк) и поэты, священники и актеры, художники и композиторы, архитекторы и генералы. Преобладали, конечно же, «технари» (инженеры), но здесь училось и немало будущих профессоров и даже академиков, в том числе Нобелевские лауреаты Петр Леонидович Капица и Николай Николаевич Семенов, «главный академик» Абрам Федорович Иоффе, руководитель ГОЭЛРО и Госплана академик Г. К. Кржижановский и др.

Таким образом, тип и характер учебного заведения способствовал выбору профессии или занятия, но не был определяющим для выпускников в целом. Более того, некоторые выпускники гимназий проявляли себя на нескольких, на первый взгляд, подчас несовместимых поприщах: князь Петр Алексеевич Кропоткин — естествоиспытатель, публицист и теоретик анархизма; академик В. И. Вернадский — естествоиспытатель, общественный деятель, мыслитель; профессор А. П. Бородин — химик и композитор; Б. К. Фортунатов — революционер, коман-

дир дивизиона в годы Гражданской войны, впоследствии заведующий зоопарком в Аскании-Нова и член Комитета по заповедникам; А. В. Луначарский — революционер, нарком, искусствовед и драматург и др.

Это свидетельствует или о разносторонности гимназической подготовки, или, что более вероятно, о многогранности способностей той или иной личности.

Далее мы решили определить, влияла ли классическая/реальная направленность образования на том или ином этапе развития гимназического образования на выбор профессии или сферы деятельности выпускниками гимназий. Для этого мы взяли периодизацию А. В. Перминова [5. С. 16], которую отличает четкое разбиение по годам, и проанализировали соотношение по выпускникам Москвы, Санкт-Петербурга и российской провинции (группы выборки примерно равны численно) с учетом распределения выпускников по четырем основным областям (от 2/3 до 80 % от числа персоналий) и периодизации. Исследование показало отсутствие сколь-либо значимой корреляции между сопоставляемыми данными, за исключением первых двух этапов, что объясняется изначально небольшим количеством выдающихся персоналий (1—4).

Таблица 5

годы	Краткая характеристика этапа	область	Москва	Санкт-Петербург	Российская провинция
1786 — 1803 г.	Преобразование гимназий в самостоятельные средние учебные заведения	словесность	-	-	075 %
		обществовед.	-	-	0,6 %
		естествознан.	-	-	0,75 %
		служба	0,4 %	-	1 %
1804 — 1828 г.	Создание сети губернских гимназий.	словесность	0,4 %	0,9 %	1,55 %
		обществовед.	0,4 %	0,2 %	0,75 %
		естествознан.	0,4 %	0,45 %	1,55 %
		служба	0,4 %	0,9 %	1,55 %
1828 — 1849 г.	Преобразование гимназий в полную среднюю школу, совмещавшую черты классического и реального образования.	словесность	3,8 %	1,3 %	1,4 %
		обществовед.	1,7 %	1,5 %	3,5 %
		естествознан.	1,15 %	3,7 %	2 %
		служба	2,5 %	1,45 %	0,7 %
1849 — 1871 г.	Бифуркация образования в гимназиях на классическое и реальное направления с последующим выделением их в самостоятельный тип школы	словесность	5,7%	4,3 %	2,9 %
		обществовед.	8,3 %	3,3 %	3,8 %
		естествознан.	6,35 %	10,75 %	4,9 %
		служба	5,4 %	4,4 %	3,3 %
1871 — 1890 г.	Разработка и совершенствование государственных программ и методик обучения	словесность	6,25 %	9,3 %	4,7 %
		обществовед.	3,2 %	6,6 %	4,5 %
		естествознан.	10,4 %	4,85 %	6,5 %
		служба	3,4 %	2,9 %	10,3 %
1890 — 1917 г.	Развитие дифференцированной системы обучения	словесность	7,3 %	5,75 %	6,5 %
		обществовед.	6 %	2,4 %	4,35 %
		естествознан.	6,65 %	4,2 %	7 %
		служба	2,1 %	1,55 %	4,2 %

Так, в 1870-х — 1880-х гг. — этап, известный историкам образования также как «толстовско-дедяновский»

(по фамилиям министров народного просвещения) — режим, отличавшийся усилением школьного классицизма,

однако из стен московских гимназий «естественников» выходит больше, чем «словесников» и «обществоведов» вместе взятых, тогда как в предшествующие годы, когда уклон был в сторону реального образования, соотношение было обратным, хотя перевес и не был столь значительным, как в годы «уваровского» классицизма (1828–1849 гг.), когда реальное образование как таковое в нашей стране отсутствовало.

В Санкт-Петербурге, между тем, другая картина: небольшой перевес «естествоиспытателей» над «словесниками» и «обществоведами» в 1828–1849 гг., существенный в последующие годы, и резко обратная си-

туация в 1870-х — 1880-х гг.

В российской провинции, напротив, постоянное, но несущественное преобладание «словесников» и «обществоведов» и резкий рост числа служащих в 1870-х — 1880-х гг. (половина от их общего числа за все время). Интересно, что такой же «всплеск» наблюдается и в Украине (17 из 32). В обоих случаях возможное объяснение было приведено выше (участие в работе Государственной Думы).

Если же обратиться к отдельным гимназиям (для наглядности мы выбрали пять крупнейших гимназий Москвы и Петербурга), то это расхождение станет еще более заметным:

Таблица 6

	1я	2я	3я	4я	5я	
Словесность	29 %	16,6 %	18,5 %	15,6 %	27 %	Москва
	21,5 %	26 %	22,8 %	19,3 %	22 %	Санкт-Петербург
Обществоведение	10,5 %	11,6 %	18,5 %	12,5 %	8 %	Москва
	17 %	-	20,3 %	-	15 %	Санкт-Петербург
Естествознание	22,7 %	35 %	19,5 %	29 %	18 %	Москва
	25,5 %	22 %	16,9 %	22,5 %	41 %	Санкт-Петербург
Гражданская служба	17 %	11,6 %	16,3 %	11,5 %	18 %	Москва
	8,5 %	20,6 %	25 %	14,5 %	-	Санкт-Петербург
Военная служба	-	10 %	-	10,5 %	-	Москва
	8,5 %	-	7 %	9,6 %	7,4 %	Санкт-Петербург

Прим. автора: «-» означает не отсутствие, а незначительность представительства в той или иной группе по сравнению с другими.

Налицо преобладание «словесников» в 1-й и 5-й московских, 2-й петербургской гимназиях, «естественников» во 2-й и 4-й московских, 1-й и 5-й петербургских гимназиях; в последнем случае «в ущерб» госслужбе, что компенсируется военной. Сложно объяснить большую долю врачей в 4-х гимназиях: 9,4 % в Москве, 13 % — в Санкт-Петербурге, тогда как почти 6 % промышленников и предпринимателей в «торговой» Москве — ожидаемая величина. Велика доля «людей искусства» среди выпускников 2-й петербургской гимназии (18 %) при почти полном отсутствии таковых в московских гимназиях: исключение 1-я (8,2 %) и 3-я (11 %), что соот-

носится с данными 7,4 % — 9,5 % — 11,3 % по петербургским гимназиям. По гимназиям российской провинции разброс значений по основным областям — двух- и трехкратный.

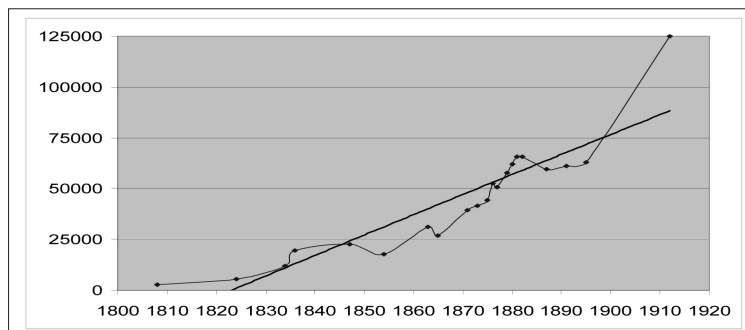
Нам также удалось обнаружить, что количество персоналий на том или ином этапе почти не зависело от общего числа гимназистов в стране (Таблица 6), которое неизменно росло с 1850-х гг., особенно быстро в ходе заключительного этапа (см. график). В последнем случае часть «вины» ложится на Первую мировую и Гражданскую войны, существенно повлиявшие на судьбы страны и миллионы жителей, в том числе с гимназическими аттестатами.

Таблица 7

	1828—1849	1849—1871	1871—1890	1890—1917
Москва	10,7 %	27,6 %	30 %	28,6 %
Санкт-Петербург	9 %	24 %	29 %	33,4 %
Российская провинция	8,7 %	18,5 %	31 %	29 %

График

Рост числа гимназистов в Российской империи в XIX — нач. XX вв.



Таким образом, мы смогли установить, что на выбор выпускниками гимназий той или иной сферы деятельности политика Министерства Народного Просвещения влияла в меньшей степени, чем социокультурная ситуация в стране, постановка образовательного процесса в том или ином учебном заведении, собственный выбор учащимися сферы будущей деятельности. Эти факторы продолжают определять образовательную ситуацию в нашей стране и помогают понять, почему реформы и директивы «сверху» не приносят ожидаемого результата.

Также мы показали, что классическое образование само по себе не определяет культурную ситуацию в стране, поэтому приписывать ему ка-

кие-либо особые общеобразовательные свойства, исходя из того, что его получили многие выдающиеся деятели культуры и науки, было бы бездоказательно. Косвенным доводом можно считать следующую цитату: «Губернии стремились преобразовывать реальные училища в классические гимназии вовсе не из любви к античности, а с прагматической целью обеспечить молодому поколению доступ в университет» [4. С. 218].

Систематические занятия и правильно организованный учебно-воспитательный процесс, а также компетентные педагоги-энтузиасты и отбор обучающихся (или их отсев) — вот что обеспечило качество дореволюционного (и современного в 1990-х гг.) гимназического образования.

Список литературы

1. Волгин, И. А. Колеблясь над бездной: Достоевский и русский императорский дом / И. А. Волгин. — М.: Центр гуманистического образования, 1998. — 656 с.
2. Воронихин, А. В. О пользе классического образования для Европы и Российской империи / А. В. Воронихин // Европейское Просвещение и развитие цивилизации в России: Материалы междунар. науч. colloквиума. Саратов. 2–6 сентября 2001 г. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. — С. 36–41.
3. Иванова, О. Ю. «Классическое образование» и культура русского Серебряного века / О. Ю. Иванова //

Вестник Российского нового университета. — 2013. — №. 3 — С. 97–102.

4. Носов, А. А. К истории классического образования в России (1860 — начало 1900-х годов). / А. А. Носов // Античное наследие в культуре России. — М.: РНИИ культурного и природного наследия, 1996. — С. 203–229.

5. Перминов, А. В. Гимназии и лицеи в истории образовательных систем / А. В. Перминов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Алматы, 1998 — 16 с.

6. Подосинов, А. В. Латинский язык в школе: История, задачи и методика преподавания / А. В. Подосинов. — М.: «Слово», 1996. — 92 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Е. В. Донгаузер

ИДЕИ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ КАРЛА ОРФА

УДК 371.4:37.036.5
ББК 74.03 (4 Гем) 6-2

Статья посвящена анализу основных принципов педагогической концепции Карла Орфа и особенностям эстетического воспитания детей в условиях рассматриваемой системы. В качестве общетеоретической базы исследования определены труды Карла Орфа и его последователей.

Ключевые слова: «Шульверк» Карла Орфа; «ситуация творчества»; элементарное музицирование; активное художественное воспитание. —

E.V. Dongauser

IDEAS FOR CREATIVE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY IN PEDAGOGY CARL ORFF

This article analyzes the basic principles of pedagogical concepts of Carl Orff and features of aesthetic education of children in the system. As a general theoretical framework defined research works of Carl Orff and his followers.

Key words: «Shulverk» by Carl Orff; «the situation of creativity»; elementary music-making; active arts education.

Создавая «Шульверк», К. Орф¹ задумывал изобрести «игру в музыку», музыкальную игру-импровизацию, которая могла бы подготовить детей к дальнейшему музыкальному обучению и дать толчок творческому мышлению на годы вперед. Исходной мыслью К. Орфа было понимание того, что предпосылки музыкального воспитания через творчество создаются самой системой обучения. Возможность создания такой формы обучения и была им доказана в «Шульверке». В извечной педагогической дилемме «чему учить и как учить?» на первый план К. Орфом было выдвинуто «как». Главной задачей стало создание «ситуации творчества», которая для детей, в принципе, не могла быть реализована иначе, чем через игру. Это, как известно, самое комфортное и благоприятное пространство для их развития и саморазвития; в игре умственные, эмоциональные качества любого ребенка включаются в творческий процесс. Эстетическая художественная игра в музыку, импровизационная игра ее

элементами — «Шульверк» К. Орфа. Через игру, с помощью игры, которая для ребенка является потребностью, произвольной, внутренне мотивированной деятельностью, каждый урок проходит в совершенно особой атмосфере, в атмосфере радости, наиболее благоприятствующей творческому процессу самореализации и возможности детского самовыражения. Отсюда и иные взаимоотношения детей и педагога, поиск новых путей общения друг с другом средствами музыки и танца, соблюдение принципа «для ребенка, а не над ребенком», воспитание и общение на основе сотрудничества и сотворчества.

И еще одна немаловажная позиция рассматриваемой системы: подходы К. Орфа к музыкальному воспитанию не только всесторонне учитывают возможности маленьких детей, но и ставят во главу угла глубокое уважение личности ребенка как личности самоценной, принятие любых ее индивидуально-творческих проявлений. Здесь нельзя не отметить преемственность взглядов К. Орфа с проблемой пред-

¹ Карл Генрих Мария Орф, нем. Karl Heinrich Maria Orff; (10 июля 1895, Мюнхен – 29 марта 1982, Мюнхен) – немецкий композитор-экспрессионист и педагог. Будучи крупным композитором XX века, он также внес большой вклад в развитие музыкального образования. В 1924 году создал школу гимнастики, музыки и танца «Гюнтершуле» в Мюнхене. С 1925 года и до конца своей жизни Орф являлся главой отделения в этой школе, где работал с начинающими музыкантами. Имея постоянный контакт с детьми, он разработал свою теорию музыкального образования. В педагогических кругах он лучше всего известен своей работой «Шульверк» («Schulwerk», 1930–35). Термин «Schulwerk» – немецкое слово, означающее «школьная работа». Идеи Орфа совместно были воплощены в новаторском подходе к музыкальному обучению детей, известному как «Орф-Шульверк». Музыка является основой и соединяет вместе движение, пение, игру и импровизацию. Ее простая музыкальная инструментовка позволяла даже не обученным музыке детям исполнять части произведения с относительной легкостью.
<https://ru.wikipedia.org>

понимания в немецкой философской герменевтике, которая применительно к педагогической практике приводит нас к выводу о том, что личность всегда самоценна, всегда является носителем любых качеств и отношений. Это безусловное уважение к личности ребенка в данной педагогической системе является той психологической основой, на которой только и возможна организация творческой деятельности в любом ее виде [7. С. 118].

Конечная цель всей музыкально-воспитательной системы Карла Орфа, по определению О. Т. Леонтьевой, — воспитание личности в духе гуманизма, высвобождение природных сил личности. Это достигается в результате планомерного использования в работе с детьми элементарного музицирования с помощью элементарного инструментария, элементарных словесных форм и форм движений. Слово «элементарное» имеет смысл «первичное», ведущее свое начало от самых основ, простое, доступное каждому, но непримитивное. Музицирование здесь понимается как глубокая и органичная взаимосвязь музыки, движения и речи, естественная в том смысле, что любое интонационно-ритмически произнесенное слово — это первооснова музыки, а на музыку человек откликается движением. Соединение музыки, слова и движения составляет существо урока по принципам К. Орфа: «Элементарное, по-латыни *elementarius*, означает «относящийся к элементам, к основам вещества, первоначальный, изначальный»... Элементарная

музыка — это не музыка сама по себе; она связана с движением, танцем и словом; ее нужно самому создать; в нее нужно включиться не как слушатель, а как ее участник...» [5. С. 23].

Карл Орф был убежден, что для детей нужна своя особая музыка, специально предназначенная для музицирования на первоначальном этапе. Она должна быть доступна переживанию в детском возрасте и соответствовать психике ребенка. Это не чистая музыка, а музыка, неразрывно связанная с речью и движением: петь и одновременно приплясывать, выкрикивать дразнилку и чем-нибудь звенеть. Чередовать речь и пение для детей так же естественно, как и просто играть. Такая музыка есть у всех народов мира. Детская элементарная музыка любого народа генетически нераздельно связана с речью и движением. Ее К. Орф назвал «элементарной музыкой» и сделал основой своего «Шульверка»: «Мой Шульверк и мое композиторское творчество — и то, и другое исходит из одного общего корня, из идеи *musike* — соединения слова, звука и жеста. Это — *credo моих сценических произведений* и в то же время основа Шульверка» [4. С. 193].

К. Орф в «Шульверке» как бы обращается к тем временам, когда музыка существовала в единстве со словом и движением. Это попытка возвратиться к гармоническому синтезу речи и движения как важнейшим прaosновам музыки, к ее коренным истокам. Явно прослеживается преемственность данной позиции К. Орфа в понимании

синтетической природы искусства вообще и музыки в частности с идеями И. Г. Гердера, высказанными еще в XVIII веке. Музыка происходит, по И. Г. Гердеру, из первобытного языка, языка «певучего», служившего выражением сильных аффектов первобытного человека и сопровождавшегося мимикой и жестами, из которых, в свою очередь, развивается пляска как «видимая музыка», искусство жестов [1. Т. III. С. 139]. Но К. Орфа интересовала не историческая реставрация прошлого, а новые подходы к музыкальному воспитанию, которые бы учитывали интересы, возможности и потребности детей. Он предложил взглянуть на музыкальное воспитание шире, чем просто на традиционное приобщение детей к исполнению и слушанию музыки профессиональной традиции. Дети должны не только слушать и воспроизводить сочиненную другими музыку, но в первую очередь создавать и исполнять свою детскую элементарную музыку.

В выборе материала К. Орф исходит из фольклора. Сочинение специально для детей в определенном стиле не может заменить исторический слой ранней словесности и музыкального фольклора. Своим музыкальным воспитанием К. Орф меньше всего заботится о пробуждении дремлющего музыкального таланта. Его цель — формирование личности. А личность нельзя строить на случайном, произвольном материале. Народное искусство, песни и танцы — вот, как считает К. Орф, наиболее подходящие образ-

цы «начала» музыкального воспитания. По мнению К. Орфа, в раннем детстве закономерно обращаться к старейшим языковым формам, которые духовно соответствуют ранним ступеням развития сознания. Имена, зовы, рифмующиеся созвучия, волшебные заговоры, загадки, заклинания, сказки, сага и миф — вот наилучший материал для раннего гуманитарного развития. Передающиеся из поколения в поколение тексты К. Орф считает не требующими актуализации и всегда действующими на детей непосредственно и безотказно. Сохранение и культивирование фольклора истолковывается им как сохранение основ культуры нации, защита культурной среды обитания. Ведь ребенок повторяет в своем детстве развитие человеческого рода и поэтому, как считает К. Орф, понятия и представления технизированного мира современности не должны составлять первоначальную среду для формирования интеллекта и психики ребенка. И здесь уместно будет напомнить о взглядах на данную проблему И. Г. Гердера: «Высшая и наиболее плодотворная мудрость всегда исходит от народа» [1. Т. XVIII. С. 16]. Каждый народ, по мнению И. Г. Гердера, воплощает в своем творчестве свою неповторимость, свои особенности, свою психологию. И. Г. Гердер называет песни «архивом народов» и считает подлинным искусством лишь то, которое зиждется на народных, национальных корнях.

Песню и танец К. Орф рассматривает не как музыку только для слу-

шания, а как музыку для исполнения, разыгрывания, поэтому она должна давать достаточно поводов для соучастия в ее воспроизведении. Этим условием определяется отбор песен и танцев, и «Шульверк» предстает как собрание простейших партитур для нескольких инструментов. В инструментальную партитуру включаются пение, речь, движение. Песни первых томов «Шульверка» рассказывают о жизни природы, о смене времен года, об отношении человека к бесконечному небу и звездам, доброму и страшному. Это колыбельные, зимние колядки, «заговоры погоды», зазывания весны и лета... Это «книга бытия», где мир вещей и явлений неотделим от мира вымыслов и предрассудков. Обрядовая поэзия, самая древняя, и сказка никогда, по мнению К. Орфа, не могут быть исключены из мира детства. Сказка, даже страшная, волшебная, таинственная, должна поддерживать веру в «добрый мир» и конечную справедливость до тех пор, пока сознание ребенка не будет в состоянии самостоятельно выбрать свою личную установку, сформулировать свою точку зрения.

И мелодически, и словесно «Шульверк» очень разнообразен: средневековая латынь, французские, староанглийские, норвежские, датские, шведские песни, варианты евангельских историй, старинные духовные тексты и напевы... Карл Орф был против раннего ограничения музыкального слуха ребенка рамками классической музыки и мажорно-минорной гармонии. Он

считал это неоправданным и стремился в «Шульверке» создать условия для восприятия детьми в будущем разнорациональной музыки как прошлого, так и настоящего, воспитать «открытый миру» слух и вкус, не ограниченный рамками какого-то времени, стиля или национальности. Использование же различных исторических пластов немецкого словесного и музыкального фольклора придает «Шульверку» почвенность, дает реальную возможность каждому новому поколению ощутить тесную архитипическую, генетическую связь со своими истоками, национальными корнями, получить энергетический и духовный заряд истинно народного музыкального искусства, созданного веками. «Шульверк» ведет от ранней европейской музыки к началам традиционной гармонии и дает возможность соприкоснуться с музыкальными началами, корнями, которые утеряны давным-давно, но к которым дети еще восприимчивы и способны на них откликнуться.

Музыка рождалась из слова, танец — из ритма. И К. Орф исходит из ритма, в «Шульверке» ритму и музыкально-ритмическому воспитанию отводится огромная первостепенная роль. Но не только на основе движения и игры на элементарных инструментах, а, прежде всего, опираясь на речь, музыкальную декламацию и пение. Применение речи в обучении музыке — один из важнейших педагогических принципов Карла Орфа. Он состоит не столько в самом факте использования речи, сколько в концептуальном подходе к ее роли и

значению в первоначальном обучении музыке. Вильгельм Келлер, автор известных в педагогике К. Орфа книг об играх со звуками, считает речевые упражнения истинно музыкальными и относит их к области элементарного музицирования [8].

В. Келлер называет важнейшие новшества орфовской системы воспитания, к которым относит наряду с использованием речевых упражнений и применением особой формы сочетания музыки и движения (танца) введение в элементарное музыкальное воспитание специального инструментария, основу которого составляют штабшпили (металлофоны, ксилофоны и гlockenшпили), куда входят также ударные и духовые инструменты. Впервые в истории музыкального воспитания, подчеркивает В. Келлер, в оркестре такого состава находится место любому ребенку (а также взрослому любителю) независимо от степени его дарования, так как он получает здесь задание по своим силам [2. С. 199].

Современный набор инструментов Орф-оркестра насчитывает не один десяток самых разных инструментов, которые отбирались в ходе долгих поисков и проб. Основные критерии Орф-инструментария: инструменты для детского элементарного музицирования должны обладать эстетически привлекательной звучностью и при том быть очень простыми, удобными для игры и не требовать сколько-нибудь значительной выучки. Они должны без специальных передающих механизмов непосредственно подчиняться иг-

рающему — движениям его рук и рта, соответствовать тому инструменту, который дан нам от природы — человеческому телу. Наконец, это в первую очередь должны быть инструменты, которые обязаны своим происхождением «элементарному» — хлопкам, ударам, притопам, с одной стороны, и пению — с другой, то есть ударные и духовые инструменты [5. С. 24].

Инструментальная игра в ее простейшем, элементарно-импровизационном виде есть органичная часть детской музыкальной культуры. Инструменты составляют самую привлекательную для детей область музыки. Ведь и сама музыка у них ассоциируется с инструментом, а не с пением, поскольку пение не вычленяется детьми из речи. Детский игровой мир озвучен простейшими инструментами, часто сделанными самими детьми. Цель подобной инструментальной игры — импровизационное развлекательное звукоподражание. Растормаживающий и побуждающий эффект этих инструментов в музыкальной педагогике ни с чем иным не сравним. Техническая легкость игры, способность инструментов тотчас же откликнуться на прикосновение чудесными звуками располагают и побуждают детей к игре ими, а далее — к простейшей импровизации. Детей привлекают не только звучание и вид инструментов, но и тот факт, что они могут сами извлекать из них столь красивые звуки [7. С. 119]. Создание этого инструментария было особой задачей К. Орфа. Лишь с помощью этих инструментов может быть реализовано

творческое музицирование с группами всех степеней одаренности и достигнута взаимосвязь элементарной музыки и движения.

Особое, очень важное внимание в концепции К. Орфа уделяется музицированию с аккомпанементом «звучащих жестов» (термин Г. Кеетман). Звучащие жесты — это игра звуками своего тела: хлопки, шлепки по бедрам, груди, притопы ногами, щелчки пальцами. Идея использовать в элементарном музицировании те инструменты, которые даны человеку самой природой, была «заимствована» К. Орфом, по мнению О. Т. Леонтьевой, у неевропейских народов и отличается универсальностью, важной для массовой педагогики. Пение и танцы с аккомпанементом звучащих жестов позволяют организовать элементарное музицирование в любых условиях, при отсутствии других инструментов. Четыре основных тембра — это четыре природных инструментов: притопы, шлепки, хлопки, щелчки. Использование звучащих жестов также вносит движение в освоение детьми ритма — этот подход является важным методическим моментом, так как ритм осознается и осваивается только в движении. Воспитание чувства ритма и тембрового слуха, развитие координации, реакции с использованием звучащих жестов обладают очень высокой эффективностью. Пожалуй, звучащие жесты как форма темброво-ритмической работы не имеет аналогов по доступности и своим творческим возможностям, особенно в

сочетании с речью и движением.

Акцент, сделанный К. Орфом на импровизации не только музыки, но и движения, пробуждает спонтанные индивидуальные проявления двигательной активности, препятствует формированию штампов двигательных форм. Простейшие движения становятся начальной ступенью для творческих упражнений. И если на первоначальных стадиях обучения движения ребенка спонтанны, то позднее они становятся оправданными, превращаясь в элементарный танец. Именно такой путь естественного и простого рождения элементарного танца из элементарных движений под простую, доступную детям музыку предлагается в концепции музыкального воспитания К. Орфа. Шаг за шагом детям предоставляется возможность комбинировать известные движения, составлять из них простейшие танцевальные композиции, включать в них инструментальные части, мимические сценки, чередовать сольные и массовые сценки [6. С. 109].

Венцом воспитательной работы с детьми в свете «Шульверка» является, как отмечает В. Келлер, элементарный музыкальный театр, в рамках которого не только осуществляется интеграция музыкальных, речевых и танцевальных моментов, но включаются также элементы общего художественного образования — пантомима и актерская игра, умение создавать костюмы и декорации [2. С. 200]. Карл Орф — человек театра в самом глубоком и всеобъемлющем значении этих слов, и

он видел процесс эстетического воспитания как процесс вовлечения ребенка в театрализованную игру со словом, звуком, музыкальными инструментами. По мнению О. Т. Леонтьевой, в орфовской педагогике урока как такового нет, скорее это «сеанс». Это драматургически организованное время, подчиненное правилам актерской игры сценическое пространство. Это театр играющего актера, театр прикладной, учебный, театр без зрителя, но именно театр. Правда, элементарный, остающийся все время на грани между обычной детской игрой «во что-то» и театрализованной игрой-представлением, разыгрыванием в лицах диалогов, сюжетных ситуаций [3. С. 127]. Элементарная музыка ведет к сценической игре. Курс начального музыкального воспитания завершается спектаклем. Ребенок в группах элементарного музицирования получает, в конечном счете, актерское воспитание. Музыкально-сценическая игра с ролями, танцевальный театр, сцены из сказок, диалогично-речитативы, ритмизированная речь — все это средства активного художественного воспитания. Детский коллектив из такого лицедейства получает самое сильное и самое полное из всех возможных педагогических воздействий; созданные коллективными усилиями наглядные образы ничем не изгладить из детского сознания. При этом дети учатся в процессе творчества, развивают свои творческие задатки, музыкальные, поэтические, пластические...

Естественно, что такая методическая установка оперирует сильнодействующими средствами; и на педагога, и на систему в целом ложится огромная ответственность за конкретное содержание этого активного процесса воспитания [3. С. 132].

«Шульверк» Карла Орфа создавался в ходе долгой практической работы и во всем многообразии своих элементов и форм представляет собой особый тип креативной музыкальной педагогики на основе принципа деятельности и творческой игры. Само слово «Шульверк», созданное К. Орфом, обозначает, как известно, «обучение в действии». Исполняя и создавая музыку вместе, дети познают ее в реальном действии, «учатся, делая и творя». «Шульверк» — особая разновидность учебной игры. Дети здесь не гости, а соавторы и создатели своего собственного музыкального мира. «Каждый узнает лишь то, что сам пробует сделать» (И. Г. Песталоцци) и «мы познаем лишь постольку, поскольку сами делаем» (Новалис) — на этих оттенках одной и той же мысли выстроена одна из основных определяющих идей «Шульверка»: «собственное детское творчество, пусть самое простое, собственные детские находки, пусть самые скромные, собственная детская мысль, пусть самая наивная — вот что создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие созидательных способностей» [5. С. 21].

Список литературы

1. Гердер, И. Г. Избранные сочинения / И. Г. Гердер. — М.-Л. : Гослитиздат, 1959. — 392 с.
2. Келлер, В. «Шульверк» Орфа и его международное значение / В. Келлер // Музыкальное воспитание в современном мире / Редкол.: Д. Б. Кабалевский и др. — М. : Советский композитор, 1973. — С. 198—201.
3. Леонтьева, О. Т. Интернациональный курс в институте Орфа / О. Т. Леонтьева // Советская музыка. — 1976. — № 3. — С. 124—132.
4. Леонтьева, О. Т. Карл Орф: Монография / О. Т. Леонтьева. — М. : Музыка, 1984. — 332 с.
5. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа: Сб. / Под ред. Л. А. Баренбойма. — Л. : Музыка, 1970. — 160 с.
6. Тютюнникова, Т. Э. Движение и музыка / Т. Э. Тютюнникова // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 4. — С. 107—110.
7. Тютюнникова, Т. Э. Элементарное музицирование — «знакомая незнакомка» / Т. Э. Тютюнникова // Дошкольное воспитание. — 1997. — № 8. — С. 116—123.
8. Keller W. Ludi Musici. В. 3. Sprachspile. Erscheinungsort und Verleger: Boppard: Fidula, 1973. — 62 s.

О. Е. Мисечко

**РАЗРАБОТКА ФОРМЫ
И СОДЕРЖАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ
ИНСТИТУТОВ НАРОДНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ
В 1920-х гг.**



УДК 378.1 (477) (091) "1920"

ББК 74.03 (3)

В статье анализируется опыт педагогизации профессиональной подготовки учителя в условиях построения в Украине в 1920-х гг., ориентированной на социальное воспитание ребенка системы народного образования. Объектом исследования являются педагогические учреждения нового типа — Институты народного образования (ИНО), призванные осуществить переход от академической к прагматической модели профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка; Институт народного образования; педагогизация; факультет социального воспитания (факсоцвос), факультет профессионального образования (факпрофобр).

O. Ye. Misechko

**WORKING OUT FORM AND CONTENT OF THE
PROFESSIONAL PEDAGOGICAL PREPARATION OF
TEACHERS IN UKRAINE IN 1920s WITHIN THE FRAME
OF INSTITUTES OF PEOPLE'S EDUCATION**

The article is devoted to the analysis of the historic experience of professional preparation of teachers under conditions of building in Ukraine in 1920s system of public education oriented on social development of a child. The object of the study is a higher educational institution of a new type — Institutes of people's education meant to cover the gap between an academic and a pragmatic model of professional-pedagogical education.

Key words: professional-pedagogical preparation; Institute of people's education; pedagogy-centered education; department of social development; department of professional education.

Способность действующих сегодня в Украине высших учебных заведений, в стенах которых осуществляется подготовка будущих учителей, удовлетворить потребности реальной профессионально-педагогической деятельности принадлежит к перманентным объектам научных дискуссий. Реструктуризация педагогических университетов в классические, происходящая в последнее десятилетие, приводит фактически к «вымыванию» из объема подготовки будущих учителей педагогического содержания как количественно, так и по составу учебных курсов. Эта ситуация не может не тревожить. По сути, наблюдается явление, обратное начатому около сотни лет назад движению от академического к более практико-ориентированному университетскому педагогическому образованию. В таких обстоятельствах особенно актуальной становится историческая ретроспектива в искомом направлении.

В данной статье мы анализируем известный в истории развития высшей педагогической школы в Украине в 20-е гг. прошлого века опыт педагогизации профессионального образования учителя. Идея профессиональной подготовки учителя, обращенной лицом к практике социального воспитания детей, реализованная в форме педагогических учреждений нового типа — Институтов народного образования (ИНО), достойна особого внимания с точки зрения избранного и воплощенного этими учреждениями нового видения педагогического образования.

Начатый в Украине в 1920 году этап образовательных трансформаций проходил в русле образовательной

концепции социального воспитания ребенка, отличной от принятых в других советских республиках. В этой концепции особенное место отводилось ИНО, которые должны были объединить теоретическую и практическую подготовку будущих педагогических работников и максимально приблизить ее к реальным условиям работы с детьми.

Официальная позиция руководства образованием в Украине в начале 1920-х годов касательно подготовки учителей отчетливо отражена в докладной записке заместителя председателя Укрглавпрофобра Я. Ряппо в Совет Народных Комиссаров, в которой он аргументировал необходимость реформы профессионального педагогического образования тем, что «ни за рубежом, ни в дореволюционной России не существовало последовательной системы Педагогического Образования. Университеты фабриковали молодых людей из историко-филологических, физико-математических и естественно-исторических дисциплин, но без всякой педагогической подготовки, а Педагогические Учительские Институты и курсы готовили педагогов, но без достаточных знаний» [1. Л. 69]. Поэтому ИНО задумывались не просто как педагогические, а как профессионально-педагогические учебные заведения нового типа, в которых, в отличие от дореволюционных университетов, делался бы акцент именно на практической подготовке будущих учителей к реальной педагогической деятельности и где, сравнительно с бывшими учительскими институтами, педагогическая подготовка дополнялась бы более основательными научны-

ми знаниями. Кроме того, особенную актуальность в послереволюционных условиях классовой борьбы приобрело задание преодоления разделения учителей на, по высказыванию Я. Ряппо, «черную и белую кость»: первых, которые готовились в дореволюционный период для народных начальных и городских школ, вторых — для привилегированных городских средних учебных заведений [1. Л. 69].

Построение новой профессионально-педагогической высшей школы усложнялось целым рядом обстоятельств, в частности, тем что:

1) институциональное наследие прошлого было малоприспособленным к подготовке педагога вообще и работника советской школы в особенности; бывшие университеты выпускали «педагогов без педагогики», потому что вообще не ставили себе никаких педагогических задач, а студенты, которые поступали туда ради изучения «чистой науки», о таких задачах не думали;

2) ни профессура, ни науки, которые излагались в высшей школе, не ориентировались на подготовку педагога и не вкладывали в науку соответствующей практической направленности;

3) люди науки (преподаватели высшей школы) в подавляющем большинстве не были педагогами, а учителя в своем большинстве не были людьми науки;

4) сами профессиональные задачи педагога, достаточно сложные и многогранные, оставались неопределенными и спорными, так же как не было найдено еще четкой организационной формы школьного образования;

5) перед советской системой педагогического образования возникла сложнейшая задача подготовки совершенно новой категории педагога — учителя для профшкол и школ фабрично-заводского ученичества (фабрично-завуча — ФЗУ) [2; 5. Л. 216; 8. С. 99].

В соответствии со сделанным выводом все содержание и процесс подготовки работников образовательной отрасли в ИНО следовало «педагогизировать», соединить «научную атмосферу» бывших университетов с «педагогической обстановкой» бывших учительских институтов [8. С. 100].

Организация ИНО в Украине проводилась в несколько этапов. На первом переходном этапе (1921—1923 гг.) главные усилия сосредотачивались на реорганизационных мероприятиях, призванных полностью устранить устаревший институциональный и методологический фундамент и сломать не соответствовавшие времени представления о содержании профессионально-педагогической подготовки. Поэтому, в первую очередь, были расформированы университеты, учительские институты и семинарии, а на основе их материальных ресурсов и профессорско-студенческого состава открывались ИНО.

Структура этих заведений, хотя и не унифицированная на первых порах, коренным образом отличалась от своих предшественников. Их соответствие потребностям новой школы, сформулированным в «Декларации о социальном воспитании детей», принятой в Украине в июле 1920 г., выразилось в создании абсолютно

иных факультетов (школьного, дошкольного, внешкольного образования и трудовых процессов), на смену которым вскоре пришли факультеты подготовки работников социального воспитания (Факсоцвос) и педагогов для профессиональных учебных заведений (Факпрофобр). Кроме того, планировалось создать факультет подготовки работников политического образования (Факполитпросвет).

Факсоцвос создавался с абсолютно новой для отечественной педагогической высшей школы целью подготовки педагога-организатора детской жизни и деятельности детского коллектива (в детском садике, детском доме, школе, клубе и т. п.) и был рассчитан на выпуск именно специалиста-педагога, а не специалиста-предметника (математика, физика, историка и др.). Факпрофобры были предназначены для подготовки преподавателей-предметников для индустриально-технических и сельскохозяйственных профшкол, ФЗУ и техникумов. Факультеты социального воспитания были открыты во всех 13 возникших в Украине к 1 апреля 1921 г. ИНО, а факультеты профессионального образования — лишь в 4 из них: Харьковском, Киевском, Одесском, Екатеринославском [5. Л. 17—19].

Факпрофобры на момент организации ИНО оказывались в более выгодном материально и кадрово положении, поскольку именно им досталось наследство физико-математических и историко-филологических факультетов бывших университетов: академические кадры, студенты, помещения, кабинеты и лаборатории, музеи, библиотеки. Факсоцвосы же

создавались на «целине», в условиях отсутствия специально подготовленных к профессорскому званию в области социального воспитания кадров, благодаря усилиям педагогов-практиков, имеющих «высокий качественно, а для многих — и количественно — стаж по работе с детьми», обладающих теоретическими знаниями о педологическом движении в Америке и Европе и пополняющих свои профессиональные знания и умения через систему краткосрочных и долгосрочных курсов по подготовке работников соцвоса [6].

Среди методологических принципов деятельности ИНО главными становились отказ от «пассивного академизма» и «ученой схоластики» прежних университетов в интересах «исследовательской активности»; сочетание достаточных предметно-научных знаний с теоретической и практической педагогической подготовкой; подчинение профессионально-педагогического образования интересам производственных сил, экономики и политики советского государства; возведение квалификации учителя, в какой бы образовательной области он ни работал, до уровня высшего педагогического образования. Кроме того, ИНО подчинялись всем требованиям, предъявляемым к просветительной работе в условиях советского строительства: ликвидации автономии высшей школы; замены педагогических советов единолично ответственными заведующими, работающими под наблюдением политкомиссаров; «советизации» высшей школы (ее подчинение потребностям строительства социалистического государства, развития пролетарского народного хозяйства и

культуры); «пролетаризации» студенческого состава (введение разверстки при поступлении в высшую школу, при которой двери в высшие учебные заведения открывались преимущественно для представителей рабочего класса и коммунистов, а индивидуальный прием не осуществлялся); для подготовки рабочих и крестьян к поступлению в высшую школу и ее дальнейшего «обрабочения» организовывалась система рабочих факультетов — рабфактов.

В содержании учебных планов ИНО с 3-х летним курсом обучения на первом этапе их организации, начался переход от научно-центричной подготовки к профессионально направленной. Эти планы носили временный характер и потому в разных ИНО отличались один от другого. Например, в Харьковском ИНО все учебные предметы были разделены на 3 группы: 1) общеобразовательные и общественно-политические, обязательные к изучению на всех факультетах в течение 1-го года обучения; 2) общие для всех факультетов предметы педагогического цикла; 3) специальные для каждого факультета предметы. Впервые в содержание профессиональной подготовки учителя вошла методика преподавания и педагогическая практика. Методики преподавания разных предметов были объединены кафедрой педагогики. В качестве основных методов преподавания использовались лекции, групповые работы, семинары, педагогическая практика. Преимущество отдавалось практическим методам.

Обращает на себя внимание ярко выраженная особенность общей педагогической подготовки на этом

этапе развития ИНО, отличающаяся от предыдущей и современной: она строилась в направлении от эмпирических наблюдений к созданию теоретической основы для их обобщения. Например, на 1-м курсе студенты посредством экскурсий знакомились с работой профшкол и техникумов. На 2-м курсе проводилось практическое изучение накопленного при наблюдении материала; параллельно вводились дисциплины, которые позволяли анализировать практические вопросы с точки зрения физиологии и психологии переходного возраста, школьной гигиены и санитарии, а также происходило знакомство с новейшими педагогическими теориями. Главные теоретические педагогические курсы, которые должны были составить фундамент профессиональной деятельности будущего учителя, изучались на 3-м курсе. Как утверждалось в объяснительной записке к учебному плану факпрофоса, «такое построение, где практика, некоторый опыт и наблюдение предшествует теории, необходимо считать обязательным, так как этот подход гарантирует практическую, тесно связанную с реальной жизнью постановку вопроса» [5. Л. 127].

Двухлетний опыт первого этапа деятельности ИНО обнаружил целый ряд недостатков, которые сдерживали процесс педагогизации профессионального образования учителей. В изложении Я. Ряппо они, в частности, заключались в таких моментах [8. С. 99]:

а) прежний состав профессуры все еще не приспособился к задаче подготовки педагогов;

б) большая часть студентов не была ориентирована на последующую педагогическую деятельность, и, воспринимая ИНО как средство общеобразовательной подготовки, они поступали в другие высшие школы, чтобы получить специальное профессиональное образование;

в) в учебной программе ИНО присутствовали дисциплины, которые не имели прямого отношения к подготовке педагогов;

г) обнаружилась громоздкость и неповоротливость этих учебных заведений как в учебно-методическом плане, так и в плане личного состава и накладных расходов.

Поэтому на следующем этапе развития ИНО, начавшемся после II Всеукраинской педконференции (июль в 1923 г.), укрепление курса на педагогизацию профессиональной подготовки педагогов и определение особенностей этого процесса стало ключевым вопросом. Курс на педагогизацию был поддержан единогласно, хотя понятие «педагогизация» не имело среди участников конференции единого трактования [3]. В частности, различали формальную педагогизацию (простое насыщение учебного плана педагогическими дисциплинами) и действительную педагогизацию (проникновение педагогических методов во все учебные дисциплины). Предметом обсуждения стали такие проблемы, как педагогизация методов работы и измерение ее эффективности; роль педагогической практики, проектных работ и стажировки.

Практикуму, проектным работам и стажированию был посвящен отдельный доклад на конференции, в ко-

тором они противопоставлялись как более перспективные с точки зрения педагогизации методов работы в педагогической высшей школе другой триаде занятий — аудиторным лекциям, лабораторным занятиям, изучению литературы. Педагогическая практика должна была совершенно изменить характер лабораторных работ, с тем чтобы повысить эффективность подготовки педагога к профессиональной деятельности. Роль проектных работ виделась не столько в углублении предметно-научных знаний студентов, сколько в анализе педагогической практики [3. С. 196]. Студент по окончании института должен был обязательно пройти не менее одногодичной стажировки по соответствующей профессии, что рассматривалось как одно из средств «укоренения» в «педагогическое производство». В период стажировки должны были проводиться пробные занятия в школе и выполняться зачетные работы по педагогике, которые имели теоретический характер и касались главным образом методики преподавания или организации учебного процесса. После стажировки студент—кандидат защищал перед специальной комиссией квалификационную работу. Лишь после этого он мог получить педагогическую квалификацию [5. Л. 130].

В целом, главным средством настоящей педагогизации ИНО провозглашалось перенесение основной работы студентов в учреждения их будущей профессиональной деятельности как основные профессиональные лаборатории и учебные мастерские.

Впервые было четко заявлено о необходимости создания целостной системы педагогического образования и сформулированы основные ее составляющие: 1) ознакомление с производством (производственная — индустриальная или сельскохозяйственная подготовка); 2) научные знания в пределах специальности (профильная подготовка); 3) широкая «проработка» вопросов педагогики (общепедагогическая подготовка); 4) знания о естественно-историческом и социально-политическом развития (об-

щеобразовательная и идеологическая подготовка); 5) овладение методом обучения (методическая подготовка).

Были унифицированы учебные планы и программы, структура ИНО, пересмотрены методы работы с целью их большей связи со школой. Факультеты социального воспитания вводились двух видов (А и Б): для подготовки социального воспитателя широкого профиля и рядового преподавателя трудовой школы по отдельному комплексу однородных дисциплин (Табл. 1, Табл. 2) [10].

Таблица 1

Учебный план факсоцвосо типа «А» (1924 г.)

Предметы	Триместры										Всего
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
I. Цикл социально-экономический											
1. Кафедра обществоведения											44
Политэкономика	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	
Развитие хозяйств. и экономич. форм	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	
История классовой борьбы на Украине	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	
История социал. и рев. движения	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	
Диктатура пролетариата и сов. строительство	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	
Исторический материализм	-	-	-	-	-	-	2	2	2	-	
Семинар по марксведению	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	
2. Кафедра языка и литературы											44
Общее языковедение	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	
История литературы	-	-	-	-	-	-	4	4	2	-	
Литературная студия	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	
Украинский язык	4	4	4	-	-	-	-	-	-	-	
Новый язык	-	-	-	2	2	2	2	2	2	-	
II. Цикл педагогический											
3. Кафедра социального воспитания											84
Дет. движение и неорганизован. дет.	2	2	2	-	-	-	-	2	2	2	
Дет. учреждения для норм. детства	4	4	4	-	-	-	-	-	-	-	
Дет. учреждения для дефект. детства	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	

[illegible]

Таблица 2

Учебный план факсоцвосо типа «Б» (1924 г.)

Предметы	Триместры									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Обществоведение										
Пролет. революция и сов. строительство	2	2	Л е т н и й	-	-	Л е т н и й	-	-	Л е т н и й	
История (социальная динамика)	3	3		3	3		-	-		
Наука о народном хозяйстве	-	-		2	2		-	-		
Литература (развитие общественной мысли)	-	-		3	3		-	-		
Языкознание (общий курс)	2	2		-	-		-	-		
Украинский язык	4	4		-	-		2	2		
Новый язык	-	-		2	2		2	2		
Основы социального воспитания										
Социальное воспитание (семинар)	3	3		3	3		-	-		
Методы и элементы социального воспитания	-	-		3	3		-	-		
Детская литература, творчество, чтение	-	-		2	2		-	-		
Современные педагогические течения	-	-		3	3		-	-		
Анатомия и физиология ребенка	2	2		-	-		-	-		
Педопсихология	2	2		-	-		-	-		
Санитария и гигиена ребенка	-	-		2	2		-	-		
Искусствоведение (студии)	4	4		4	4		-	-		
Производственный цикл										
Математика	2	2		2	2		-	-		
Физика и химия	2	2		2	2		-	-		
Теория мироздания	3	3		-	-		-	-		
Краеведение	3	3		-	-		-	-		
Биология и теория эволюции	2	2		-	-		-	-		
Ботаника, зоология	-	-		2	2		-	-		
Энциклопедия производства	2	2		3	3		-	-		
Итого	36	36		36	36					
Предметы 3-го курса										
Общий курс										
Система просвещения СССР и на Западе	-	-		-	-		2	2		
Организация детских учреждений	-	-		-	-		3	3		
Основы марксизма (семинар по историч. и диалек. матер.)	-	-		-	-		2	2		
Семинар Соцвосо	-	-		-	-		2	2		
Политпросветработа соцвосника	-	-		-	-		2	2		

Цикл обществоведения											
Обществоведение в Соцвове	-	-	Т Р и м е с т р	-	-	Т Р и м е с т р	4	4	Т Р и м е с т р		
История труда	-	-		-	-		2	2			
Литература украинская и общая	-	-		-	-		4	4			
Общее языкознание	-	-		-	-		3	3			
Теория художественного творчества	-	-		-	-		2	2			
Педагог. практика и конфер. (по группам предметов)	-	-	-	-	6	6					
Цикл производственный											
а) Индустриальный уклон											
Элементы высшей математики (аналитич. геометрия, анализ бесконечно-малых, приближенные вычисления)	-	-		-	-		8	8			
Физика (в применении к производству)	-	-		-	-		5	5			
Механика (техническая)	-	-		-	-		3	3			
Педагогич. практика и конференции	-	-		-	-		7	7			
б) Сельско-хозяйственный уклон											
Геология в связи с почвоведением и минералогией	-	-		-	-		2	2			
Физика с метеорологией	-	-		-	-		3	3			
Химия с сельско-хоз. технологией	-	-		-	-		4	4			
Зоология с животноводством	-	-		-	-		2	2			
Ботаника с растениеводством	-	-		-	-		3	3			
Геодезия	-	-		-	-		1	1			
География сельско-хоз. культур	-	-		-	-		2	2			
Педагогич. практика и конференции	-	-		-	-		6	6			
Дошкольный цикл											
Психология раннего возраста	-	-		-	-		2	2			
Физическое воспитание детей дошкольного возраста	-	-		-	-		3	3			
Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста	-	-		-	-		3	3			
Ручной труд в раннем детском возрасте	-	-		-	-		2	2			
Семинар по дошкольному воспитанию	-	-		-	-		3	3			
Семинар в природе с детьми	-	-		-	-		4	4			
Практика в дошкольных учреждениях	-	-		-	-		6	6			
Итого (по циклам)							36	36			

Сравнение учебных планов обоих типов факультета социального воспитания четко фиксирует различие между ними. Решая общую задачу —

подготовку работников социального воспитания — организаторов детской жизни, они обеспечивали разный диапазон и объем знаний: факсоцвос

типа «А» сочетал педагогическую специализацию с энциклопедизмом, а научные знания — с формированием организаторских умений; в то время как факсовос типа «Б» концентрировался на более узкой «предметной» специализации с соблюдением определенного производственного уклона.

Учебные планы факпрофобра также строились соответственно целевой установке — подготовке преподавателей для индустриально-технических, сельскохозяйственных профессиональных школ, школ ФЗУ либо общих предметов техникумов. В планах, предназначенных для подготовки педагогических кадров для индустриально-технических школ и школ ФЗУ, преобладали физико-математические дисциплины (математика, физика, химия); для сельскохозяйственных школ — естественно-исторические дисциплины (естествознание, география); для школ социально-экономического типа — социально-экономические дисциплины. Секция языка и литературы готовила преподавателей для всех типов профшкол (Табл. 3). Фуркация по секциям на факультете профессионального образования осуществлялась после первого года обучения [7. Л. 25—26]. Учебные планы всех секций предполагали ознакомление с техникой, экономикой и политикой в соответствующей отрасли [7. Л. 71—72].

В новом учебном плане ИНО начал активно воплощаться общий курс на индустриализацию и агрономизацию профессионального образования (так называемый «индустриальный» и «сельско-хозяйственный» уклон). Было усовершенствовано разделение

учебных дисциплин на циклы (педагогический, производственный, социально-экономический). Дисциплины педагогического цикла распределялись по всем годам учебы в ИНО, «вставляя в программу отдельных секций, являясь звеном, которое сплавливает всю работу факультета» [5. Л. 127].

С целью концентрации методической подготовки будущих педагогов конкретные методики отдельных учебных предметов не выделялись, а изучались обобщенные «методы работы в связи с педпрактикой», в состав которых вошли такие обязательные для практического владения методы, как метод изложения, демонстрация (постановка опытов), руководство самостоятельными практическими занятиями учащихся. Владение методом работы, умение изложить знания оценивалось, с точки зрения тогдашней педагогики, как более важное условие профессионализма, чем наличие у преподавателя лишь определенной суммы знаний. Подготовка педагога не универсальной квалификации, а ее дифференцированно-направленный характер (согласно типу школы или учреждения социального воспитания) стала важным аспектом педагогизации деятельности ИНО [8. С. 106].

В подборе преподавательского состава декларировалась идея необходимости понимания и принятия работниками высшей педагогической школы важности своего педагогического призвания, которая одновременно приобретала политическое звучание в термине подготовки «красного профессора». Как подчеркивал на упомянутой выше конференции Я. Ряппо,

«в отношении преподавательского состава рациональным является представление в ИНО лишь тех, кто свою работу целесообразно координирует с основным заданием института — подготовкой работников образования — и делает науку средством для этой подготовки» [8. С. 106].

Однако решения II Всеукраинской конференции по педагогическому образованию рассматривались лишь как «первоначальный сдвиг с университетской позиции» в направлении педагогизации подготовки работника образования [3. С. 209]. В течение нескольких дальнейших лет (1923—1925) проходило обсуждение организационных мер, необходимых для повышения эффективности работы факпрофобров, которая рассматривалась как основная задача дальнейшего развития системы педагогического образования. Руководителями аппарата профессионального образования разрабатывались альтернативные подходы к построению факпрофобра. В проекте заветделом подготовки работников образования Укрглавпрофобра М. Зотина требовалось кардинальное «хирургическое лечение» факпрофобра, чтобы сделать этот факультет не параллельным учебным образованием к факультету социального воспитания, а своего рода «надстройкой» к нему — словами автора «вторым концентром ИНО» [2]. А председатель Укрглавпрофобра Я. Ряппо настаивал на четком размежевании обоих факультетов и на постепенном, кропотливом и настойчивом эволюционном пути «вливания» нового содержания в установленную организационную форму факпрофобра [9].

Изменения в деятельности ИНО в последующие годы (1925—1928) происходили в русле второго проекта и касались главным образом увеличения термина обучения в институте с 3 до 4 лет; использования тестовой системы оценки знаний и умений (например, скорости чтения, графической грамотности); унификации учебной литературы; усовершенствования педагогической практики (как в городских, так и сельских школах) и стажирования; усиления пропагандистской функции учителя и его подготовки к общественно-педагогической, культурно-просветительской деятельности и распространению коммунистической идеологии (особенно в деревне). Факсцовсы, в соответствии с введенным ранее принципом фуракции, готовили педагогических работников для школ I и II концентров и учителей-предметников по некоторым дисциплинам для II концентрa 7-летней школы. Факупрофобры отвечали за подготовку преподавателей общеобразовательных дисциплин для профшкол и ФЗУ. Образованный в феврале 1925 г. Государственный научно-методический комитет взял под свой контроль вопросы закрепления в практике средней и высшей школы комплексной системы обучения, нормализации деятельности учреждений профессионального образования и введения в них научной организации труда, усовершенствования методической техники. В целом, в этот период деятельности ИНО центр внимания был перенесен с организационно-административных вопросов на научно-методологическую и учебно-методическую сферы. Факультеты

политпросвета, существование которых первоначально предполагалось в структуре ИНО, так и не были открыты, их функции осуществлял Харьковский институт политобразования.

В течение 1928–1930 гг. деятельность ИНО проходила в условиях дискуссии по поводу унификации системы народного образования в республиках СССР, главным образом РСФСР и УССР, в ходе которой украинские педагоги пытались отстаивать автономию отдельных республик в сфере образования. Тема унификации в контексте разработки содержания профессионально-педагогической подготовки будущего учителя приобрела форму унификации списка педагогических дисциплин, обязательных для изучения в педвузах. Таким путем предполагалось обеспечить единство номенклатуры предметов, учебных планов и программ и достижение их равенства по содержанию, объему, количеству учебного времени, распределению предметов по годам. Весь цикл подготовки в составе 12 учебных дисциплин разбивался на 4 отдельные группы. Предметы первой группы (история педагогики и народного образования; система советского образования, а также соответствующие разделы педагогики коллектива и личности) изучали и обосновывали цели социального воспитания. Во вторую группу вошли учебные курсы, изучающие объект педагогического процесса (учение о поведении человека; педагогика; педагогика коллектива и личности). К третьей группе были отнесены дисциплины, изучающие средства педагогического процесса (дидактика

и педагогические измерения; организация образовательных учреждений; школьная гигиена). Четвертая группа объединила учебные предметы, которые формировали необходимые педагогу технические умения (рисование; музыка; работа в мастерских; физкультура). Кроме того, обязательным был педагогический практикум в двух формах — перманентный (на младших курсах в составе еженедельного расписания) и концентрированный (главным образом на выпускном курсе в течение нескольких недель). Таким образом, в профессиональной педагогической подготовке были достигнуты существенные изменения в плане ее приближения к потребностям реального учебного процесса в условиях социально ориентированной образовательной парадигмы.

В 1930/31 уч. г., в соответствии с принятым СНКУССР постановлением «О реорганизации сети и системы педагогического образования» (1930), ИНО были преобразованы в институты социального воспитания (ИСВ) и институты профобразования (ИПО), которые вскоре претерпели очередные организационные изменения.

В целом, за десятилетие деятельности ИНО в Украине как основного учреждения высшего педагогического образования были сформулированы важнейшие задачи профессионализации подготовки будущего учителя в направлении ее педагогизации: придание содержанию и процессу подготовки педагога прикладного характера, конкретно-педагогической целевой направленности; слияние теории и практики; насыщение программы под-

готовки дисциплинами педагогического цикла на протяжении всего периода учебы; включение в план подготовки только тех дисциплин, которые имеют практическую педагогическую перспективу и отвечают требованиям жизни; понижение всех дисциплин учебного плана педагогическим содержанием, приспособление их к потребностям школьного учебно-воспитательного процесса; подчинение учебно-вспомогательных учреждений (кабинетов) педагогическому уклону в деятельности педагогического вуза; педагогизация методов работы, увязывание их с практикой преподавания; введение педагогической практи-

ки (как в городе, так и в деревне) как обязательного составного элемента подготовки будущих педагогов; дифференциация содержания и характера подготовки педагога в соответствии с типом и заданиями учебно-воспитательного заведения, в котором ему предстоит работать; перенесение работы студентов в учреждения их будущей профессиональной деятельности и связанную с ними среду, использование этих учреждений как основной профессиональной лаборатории педагогических кадров; подбор преподавателей и студентов педагогического вуза, исходя из критерия их преданности педагогическому делу.

Список литературы

- 1 Докладная записка Главпрофобра в Совет Народных Комиссаров «Об организации Институтов Народного Образования» // Центральный государственный архив высших органов власти и управления Украины (ЦДАВОВ України). Ф. 2, оп. 2, ед. хр. 767, л. 69–73.
2. Зотин, М. О подготовке работников для школ фабрично-заводского обучения и профшкол / М. Зотин // Шлях освіти. — 1924. — № 8. — С. 15–22.
3. Кашкаров, Н. Вторая всеукраинская конференция по педагогическому образованию / Н. Кашкаров // Шлях освіти. — 1923. — № 7. — С. 190–214.
4. Материалы о работе Харьковского ИНО. 1923–1924 г. // ЦДАВОВ Украины. Ф. 166, оп. 3, ед. хр. 384, 90 л.
5. Материалы о состоянии подготовки работников народного образования в Украине. 1921 г. // ЦДАВОВ Украины. Ф. 166, оп. 2, ед. хр. 281, ч. 1, 236 л.
6. Попов, А. Факультет социального воспитания Харьковского ИНО / А. Попов // Путь просвещения. — 1922. — № 2. — С. 215–244.
7. Проект Постановления Совнаркома УССР об учреждении ИНО и переписка с Наркоматом образования УССР по этому вопросу. 24 декабря 1923 г. — 29 апреля 1925 г. // ЦДАВОВ Украины. Ф. 2, оп. 2, ед. хр. 767, 86 л.
8. Ряппо, Я. Новый этап реформы педагогического образования / Я. Ряппо // Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924) : сб. статей и докладов. — Харьков: Госиздат Украины, 1925. — С. 98–113.
9. Ряппо, Я. О факультетах профобра / Я. Ряппо // Шлях освіти. — 1924. — № 8. — С. 24–31.
10. Учебный план факультетов социального воспитания с объяснительной запиской. — Харьков: Путь просвещения, 1924. — 21 с.

Н. С. Старжинская,
В. П. Тукач

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МОНТЕССОРИ- ПЕДАГОГИКИ В БЕЛАРУСИ



УДК 373.2.015.3.

ББК 74.03(3)

Раскрыты ценностные характеристики системы М. Монтессори, важнейшие аспекты ее метода свободного саморазвития в условиях подготовленной среды. Представлен исторический опыт адаптации системы М. Монтессори в дошкольных учреждениях Беларуси.

Ключевые слова: дошкольное образование; история педагогики; технология саморазвития М. Монтессори; система обучения и воспитания.

N. S. Starzhinskaya
V. P. Tukach

PEDAAGOGICS OF MONTESSORI FORMATION AND DEVELOPMENT IN BELARUS

Valuable characteristics of M. Montessori's system and the most important aspects of its methods of free self-development in conditions of prepared environment are revealed. Historical experience of M. Montessori's system adaptation in preschool establishments of Belarus is presented.

Key words: Preschool education, history of pedagogics, M. Montessori's technology of self-development, system of education and upbringing.

Технология саморазвития Марии Монтессори (1870–1952), по словам Г. К. Селевко, была создана как альтернатива муштре и догматизму в обучении, распространенным в Европе в конце XIX в. [19. С. 176–179]. Стратегия воспитания в системе М. Монтессори направлена

на сохранение и развитие индивидуальной природы ребенка. Основным условием этого, по М. Монтессори, является предоставление ему полной свободы и самостоятельности. Только тогда, с точки зрения знаменитого врача и педагога, могут проявляться индивидуальный характер ребенка,

его врожденная любознательность и познавательная активность. Поэтому М. Монтессори выступала против руководства действиями ребенка, навязывания ему какого-либо учебного материала [11].

Главной целью развития ребенка М. Монтессори считала развитие его интеллекта и познавательное развитие. Познавательные процессы основываются на восприятии. А интеллектуальное развитие начинается с умения собирать, различать, а затем классифицировать чувственные впечатления. С этой целью М. Монтессори разработала уникальный сенсорный дидактический материал, позволяющий детям осуществлять разнообразные, достаточно серьезные учебные упражнения. Упражнения направлены на различение и классификацию различных чувственных признаков предметов, что помогает детям развивать свой интеллект.

Дидактическим материалом определяется выбор ребенка, чем он будет заниматься в тот или иной день. Воспитатель может лишь мягко направлять его. Каждый ребенок работает за отдельным столом со своим материалом и в своем темпе. Такая работа с дидактическим материалом, по мысли М. Монтессори, стимулирует ребенка к саморазвитию. Важно, что в Монтессори-материалах заложена возможность самоконтроля, ребенок видит свои ошибки, и взрослому не нужно указывать на них.

При этом не ограничивается и свобода передвижения детей. Индивидуальная работа сочетается с общей групповой, например, ко-

роткими (15-минутными) сеансами общения. Но и здесь педагог скорее наблюдает за поведением детей и ходом их мысли, стимулируя их к самостоятельным высказываниям. Особое внимание на общих занятиях уделяется навыкам дисциплины.

Как отмечает известный психолог Е. О. Смирнова, система М. Монтессори на практике продемонстрировала необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку. Возможность свободного выбора материала и занятия, работа в своем индивидуальном темпе, сосредоточенность на своем деле, сознательная дисциплина — все это важные и несомненные преимущества данной системы. Воспитанники детских садов Монтессори отличались организованностью, ответственностью и умением работать самостоятельно [23. С. 29].

Вместе с тем, указывает автор, данная система содержит ряд ограничений и противоречий. Например, выбор действий ребенка строго ограничен предлагаемым дидактическим материалом и жестко предписанными действиями с ним. В результате, действия детей становятся однообразными, стереотипными и автоматически, а значит, несвободными.

Выдвигая на первый план задачу умственного и познавательного развития, М. Монтессори ограничивает сферу воспитания детей работой с сенсорным материалом. Предлагаемые ею упражнения, считает психолог, обеспечивают лишь выработку элементарных сенсорных дифференцировок, но практически совсем не развивают мышление ребенка. А ограничение

активности ребенка только работой с сенсорным материалом существенно тормозит развитие творческого воображения и фантазии.

Особые ограничения система Монтессори накладывает на вербальную активность взрослого. Воспитатель должен дать ясное, отчетливое представление о предмете, не произнося ни одного лишнего слова. Нередко слова заменяются мимикой, выразительным жестом. Свободные разговоры детей также не поощряются, так как лишние разговоры отвлекают от работы других детей. Если работа поглощает внимание ребенка, он молчит. Однако именно посредством речи, напоминает Е. О. Смирнова, дошкольник учится осознавать свои действия, выделять существенные признаки предметов, классифицировать, создавать новое и пр. Развитие мышления и сознания ребенка невозможно представить без усвоения им языка и овладения речью. [23. С. 29–30].

Таким образом, оценки метода М. Монтессори деятелями дошкольной педагогики неоднозначны, но в целом они позитивны. Именно поэтому система М. Монтессори на протяжении более 100 лет сохраняла свою популярность в США и странах Европы. Что касается дореволюционной России и затем — Советского Союза (в состав которых входила нынешняя Беларусь), то отношение к этой системе на протяжении XX в. несколько раз менялось.

Широкую известность и распространение система М. Монтессори получила в России еще в начале XX

в. после издания в 1913 году русского перевода основного труда М. Монтессори «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка». Согласно периодизации А. С. Никольской, 1912–1930 гг. являлись периодом теоретического осмысления метода Монтессори в контексте реформаторской педагогики. Система Монтессори справедливо воспринималась как нечто новое, революционное. Поэтому издавались ее труды, метод применялся в практике, осуществлялась и подготовка педагогов к работе по новому методу (так называемых «монтессориевок») и др. [3; 17]. Детские сады, работавшие по системе Монтессори, пишет директор Московского Центра Монтессори К. Сумнительный, выжили в самые голодные годы и были закрыты только в конце 20-х годов [22. С. 19–21].

С начала 1930-х годов в педагогике наблюдался отказ от теории свободного воспитания, от педологии как «лженауки». Неудивительно, что система М. Монтессори в этот период подвергалась резкой критике как реакционная, оторванная от жизни, уводящая детей в мир искусственного дидактического материала и т. п. Цели воспитания в теории М. Монтессори на долгие годы оказались чуждыми идеалам советского общества (см., напр., статью Н. Б. Мчелидзе под весьма характерным названием [16. С. 34–39]).

В сущности, на протяжении всего периода развития советского дошкольного воспитания отрицалась любая возможность альтернативы

единственной принятой в советской педагогике теории.

Повторное обращение к педагогике М. Монтессори и частичное ее возвращение произошло в 1950–1960-е годы в связи с разработкой проблемы сенсорного воспитания как предосновы умственного воспитания. В трудах таких советских педагогов — корифеев дошкольного воспитания, как А. П. Усова, Н. Н. Поддьяков, Н. П. Сакулина, Р. И. Жуковская, В. Г. Нечаева и др. подчеркивалась необходимость использования методов М. Монтессори в разных направлениях педагогического процесса в детском саду и в подготовке педагогов, способных применить ее положения в отечественной практике [3. С. 67–68].

Период 1930–1991 гг., характеризующийся, с одной стороны, запретом системы М. Монтессори, а с другой — использованием элементов ее опыта, А. С. Никольская назвала скрытым [17], а М. Г. Сорокина — латентным [21].

С начала 1991 г. начался, согласно периодизации А. С. Никольской, период с явно выраженной ретроинновационной направленностью по отношению к Монтессори-педагогике [17]. К возрождению в стране уникального опыта педагогической системы М. Монтессори привело стремление педагогов дошкольных учреждений найти альтернативу заорганизованности, тотальной регламентации деятельности детей и воспитателей, характерных для советского детского сада, желание реализовать на деле индивидуальный подход к детям привели.

В Беларуси активное внедрение системы М. Монтессори в работу дошкольных учреждений началось со второй половины 80-х гг. Разработок, отвечающих современным требованиям к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста, в то время еще почти не было, и система М. Монтессори оказалась вновь открытой, тем типом нового, о котором говорят, что это хорошо забытое старое.

Одними из первых систему Монтессори стали использовать детские сады, подведомственные Белорусской железной дороге под непосредственным руководством методиста отдела учебных заведений управления Белорусской железной дороги В. В. Трошиной и начальником этого отдела И. С. Макаренко. Так, в детском саду № 53 БЖД г. Могилева педагогами, уже начиная с 1985 года, в основу деятельности с детьми были положены методы и принципы М. Монтессори.

Как справедливо отмечала В. В. Трошина, часто педагоги-практики делают попытку на основе Монтессори-педагогике создавать авторскую модель, возводя ее на уровень собственной методики. В выступлениях педагогов стала обычной фраза: «Используем элементы Монтессори», «А мне думается, — пишет автор, — что Монтессори-система или есть, или ее нет. Как можно использовать элементы такой стройной системы? И вообще, как можно использовать педагогические технологии в отрыве от базовых концепций?». По мнению В. В. Трошиной, есть в Беларуси рабо-

та по Монтессори-технологии и есть детские сады, работающие с дидактическим материалом М. Монтессори [24. С. 8].

С дидактическим материалом М. Монтессори в начале 90-х гг. работали многие дошкольные учреждения Белорусской железной дороги: детский сад № 16 г. Гомеля, детский сад № 53 г. Могилева, № 69 г. Барановичи. А вот определенно об использовании Монтессори технологии, как отмечает В. В. Трошина, можно говорить, что данная технология целиком использовалась только в детском саду № 40 г. Бреста. Воспитатели этого детского сада А. Н. Титенко, В. М. Чуешова были первыми в Беларуси по внедрению системы М. Монтессори.

Яркая иллюстрация воспитательной работы по Монтессори-педагогике — документальный видеофильм «Жизнь по-Монтессори», который был снят в детском саду № 40 БЖД г. Бреста отделом учебных заведений Белорусской железной дороги [25. С. 16].

Подлинным энтузиастом в деле внедрения системы М. Монтессори выступила преподаватель Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина Г. А. Любина. На базе упомянутого брестского детского сада № 40 ею была организована инновационная площадка по использованию системы М. Монтессори и распространению ее идей в стране. Впоследствии Г. А. Любиной был опубликован ряд работ, разъясняющих суть данной системы, условия внедрения ее в современный детский сад [8; 9; 10; 11].

Поистине подвижническая работа Г. А. Любиной оказала несомненное влияние на распространение системы М. Монтессори в нашей республике.

В Минске Монтессори-группы в начале 90-х были созданы в детском саду № 327, расположенном в Октябрьском районе, которым в то время руководила заведующая В. С. Веревкина. В дошкольном учреждении № 395 г. Минска заведующей М. Б. Павельчук также осуществлялась целенаправленная работа по формированию разновозрастных групп, которые благодаря финансированию со стороны попечительских советов из числа родителей, подшефных организаций были оснащены специальным культурно-развивающим игровым оборудованием.

Как отмечала Г. Д. Казакова — тогдашний преподаватель Минского областного института развития образования, одна из сторонников развития системы Монтессори — первыми в Минском районе внедряли систему М. Монтессори детские сады № 2, 4 г. Клецка, № 17 г. Борисова, № 4 г. Слуцка, № 6 г. Копыля, № 3 г. Крупки, № 6 г. Заславля. Монтессори-педагогика с успехом адаптировалась и в городских, и в сельских детских садах. Большой интерес проявляли к этой системе специалисты специализированных групп и детских садов. «Практика показывает, что дети с ограниченными возможностями, посещая Монтессори-группу, получают шанс продолжить обучение в обычной, а не в специализированной школе. Выпускники Монтессори-групп успешно обучаются в классах с

развивающим обучением, с усложненными и обычными программами», — подчеркивала Г. Д. Казакова [14. С. 30].

Региональными и Минским городским институтами повышения квалификации и переподготовки кадров на базе вышеперечисленных детских садов организовывались целевые курсы повышения квалификации педагогических кадров, где шло не только ознакомление с системой работы по методике М. Монтессори, но и проводились заседания клубов и творческих Монтессори-мастерских республиканского масштаба. Данные детские сады являлись базой практики как для слушателей Академии последипломного образования, Институтов повышения квалификации и переподготовки кадров, так и для педагогических вузов страны.

Сначала педагоги пользовались публикациями в российской печати ([1; 4] и др.), затем работу М. Монтессори издали и в Беларуси [12]. Впоследствии появились и методические рекомендации по внедрению системы М. Монтессори в работу учреждения дошкольного образования [6].

К концу 90-х гг. использование системы М. Монтессори приобрело в дошкольных учреждениях страны массовый характер. Однако зачастую использование отдельных методов М. Монтессори, приемов, форм работы, носящих разрозненный характер, выдавалось в некоторых коллективах детских садов как целостная система М. Монтессори. У многих педагогов отсутствовало понимание целесооб-

разности использования системы М. Монтессори. Связано это было с незнанием основ Монтессори-педагогики.

В целях упорядочения организации деятельности коллективов учреждений образования по использованию в работе новых образовательных технологий с сентября 1998 года началась широкомасштабная, поэтапная, целенаправленная работа по экспериментальной проверке содержания образования, технологий обучения и воспитания. Приказом Министерства образования Республики Беларусь от 06.09.1999 № 567 «О проведении экспериментальной работы в средних общеобразовательных учебных заведениях в 1999/2000 учебном году» были открыты дошкольные группы в рамках эксперимента по адаптации педагогической технологии М. Монтессори к условиям массовых дошкольных учреждений Республики Беларусь. В каждой области и г. Минске было определено по 20 групп, где осуществлялась апробация педагогической технологии М. Монтессори.

Функционирование экспериментальных площадок по апробации и внедрению образовательных технологий было регулируемым процессом. Главным элементом любой технологии являются непосредственные ее исполнители - педагоги, к которым предъявлялись требования: быть специально подготовленными для процесса апробации, внедрения технологии, иметь четкое представление не только о сути, возможных путях реализации, но и об ожидаемых результатах такого внедрения. Главным условием

являлось наличие научного руководства этой деятельностью, основной функцией которого было оказание методической помощи коллективам экспериментальных детских садов. Научным руководителем экспериментальной деятельности по апробации Монтессори-педагогики выступила Г. А. Любина.

Итогом всей экспериментальной деятельности явился качественно новый уровень использования системы М. Монтессори в дошкольных учреждениях страны. На 1 сентября 2009 года в Беларуси насчитывалось 218 детских садов, применяющих педагогическую систему М. Монтессори. Осваивать ее помогают в областных и Минском городском институтах развития образования. Так, только в Минской области с 2008—2009 учебного года функционирует 16 Монтессори-групп. В Минском областном институте развития образования регулярно проходят целевые курсы повышения квалификации с участием преподавателей кафедры дошкольного образования [7]. Педагоги дошкольных учреждений Минского, Борисовского, Вилейского, Пуховичского, Столбцовского, Любанского, Дзержинского и других районов Минской области выстраивают процесс развития и обучения дошкольников на основе использования развивающей предметно-пространственной среды с обязательным минимумом дидактических Монтессори-материалов. Стало традицией в Минском областном институте развития образования проводить научно-практические конференции, где

рассматривается опыт работы детских садов Минской области по системе М. Монтессори.

В Светлогорске раз в год проходит семинар «Реализация идей педагогической системы М. Монтессори в современном дошкольном учреждении» для педагогов-воспитателей дошкольных учреждений Гомельщины, работающих по системе М. Монтессори. Место проведения мероприятия областного семинара — детсад № 4 «Теремок» — единственное в области дошкольное учреждение, имеющее сразу три группы Монтессори. Участники семинара знакомятся с историей создания Монтессори-групп в Светлогорске, изучают на практике комплексное занятие «На круге», работу детей с Монтессори-материалами [15; 18].

Бюджетных детских садов, полностью работающих по системе М. Монтессори, в Беларуси нет. Однако в отдельных детских садах существуют группы, в которых используются методики итальянского доктора. Их с каждым годом становится больше, однако спрос превышает предложение в несколько раз, даже несмотря на то что в большинстве случаев родителям приходится доплачивать некоторую сумму на учебные пособия (несколько десятков долларов США). Впрочем, далеко не всегда система М. Монтессори применяется полностью — чаще используются лишь отдельные методики [26].

Монтессори-группы сегодня работают в Гомеле, Мозыре, Жлобине, Могилеве, Минске, Речице, Добруше, Житковичах и Ветке.

Вот, например, как устроена работа минского детсада № 395 [2].

Зона практической жизни оборудована достаточно простыми и в то же время полезными материалами для работы. Рамки с неким «фрагментом» рубашки с пуговицами и другими видами застежек, «методический» ботинков для обучения завязыванию шнурков, настоящая кухонная раковина, где с настоящим мылом можно помыть настоящую посуду. Обычная электроплитка, на которой дети сами могут испечь оладьи, конечно, под руководством воспитателя, но своими руками. Зона сенсорного развития, где ребенок учится определять высоту, длину, вес, цвет, звук, запах, температуру предметов. Есть языковая, математическая, географическая, естественно-научная зоны. Занятий как таковых нет: каждый ребенок может выбрать себе дело по душе, а задача воспитателя — координировать эти занятия.

Группы в белорусских детских садах, как правило, разновозрастные, как это и предусмотрено системой Монтессори (от 3 до 6 лет), и младшие дети быстро и охотно учатся у старших, старшие чувствуют ответственность за младших. В каждой группе есть «тихий уголок»: отгороженное занавесками местечко с уютным диванчиком, телевизором. Если ребенку вдруг стало грустно или захотелось побыть одному, он может уединиться в этом уголке.

Педагоги считают, что система Монтессори своими средствами успешно реализует программу дошкольного образования (до 2011 г.

в Беларуси действовала программа «Пралеска», с 2011 — учебная программа дошкольного образования).

Основные проблемы, с которыми сталкиваются детские сады, желающие работать по системе М. Монтессори, — это проблемы финансирования. Методические материалы для этой системы достаточно дороги. К тому же полная реализация программы М. Монтессори требует не только приобретения материалов, но и специальной мебели для групп. В связи с этим почти все работающие группы работают при поддержке родителей либо на коммерческой основе.

Проблемой внедрения идей М. Монтессори стало существующее предубеждение, что у детей, воспитывавшихся по ее методике в детских садах, возникают проблемы в обычной школе. В чем-то такая позиция имеет право на существование. Дело в том, что монтессори-дети более самостоятельны, и привычка все изучать самим и полагаться на собственные силы, привитая в садике, может доставлять им некоторый дискомфорт в школе, где не привыкли к такому поведению учеников. Как, впрочем, и необходимость целый урок слушать учителя (как уже говорилось выше, занятия в монтессори-группах длятся всего несколько минут). Однако все зависит от конкретного ребенка и его характера [26].

В настоящее время возможность использования адаптированной к условиям Беларуси Монтессори-педагогике в практике работы дошкольных учреждений не вызывает сомнений.

Сегодня систему М. Монтессори успешно внедряют в дошкольных учреждениях № 32, 156, 42, 47, 49, 140 г. Гомеля, в Урицком яслях-саду и Теренинском детском саду Гомельского района, в детских садах № 56, 200, 201, 327, 336, 407, 412, 432, 490, 498, 522, 555 г. Минска, в детских садах № 28, 40, 92, 99 ОАО «Гродно Азот», в детском саду № 17 г. Витебска, № 29, 3, 11 г. Пинска.

Широкое распространение получила система М. Монтессори в практике работы учреждений специального образования, а также учреждений образования, реализующих программы специального образования, в пунктах коррекционно-педагогической помощи, в Центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Это, например, детские сады № 549, 498, 522, 407, 412, 432, детский дом № 3 г. Минска, ясли-сады № 32, 42, 47, 125, 156 г. Гомеля, учреждение образования «Кленникский учебно-педагогический комплекс детский сад — средняя школа» Смолевичского района Минской области, Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации городов Добруша, Жлобина, Могилева, Копыля, Молодечно, Минска [27].

С 1995 года и в настоящее время на базе первых Монтессори-групп детских садов № 40 г. Бреста, № 4 г. Слуцка, № 6 г. Копыля, № 17 г. Борисова, № 6 г. Воложина, № 327, 56, 555, 336, 490 г. Минска проходят обучение те, кто хочет внедрить систему Монтессори в свою работу. Эти детские сады являются своеобразными

центрами монтессори-ориентированных педагогов, базовыми площадками для проведения практических занятий по системе М. Монтессори Минского областного и Минского городского институтов развития образования, Государственного учреждения образования «Академия последипломного образования».

Монтессори-педагогика получила свое развитие как в государственном секторе образования, так и в негосударственном. В каждом регионе Беларуси функционируют частные дошкольные учреждения и студии, где широко используются игры и материалы М. Монтессори. Так, в г. Могилеве функционирует частная школа «Умка», в г. Минске — Монтессори-школа «Секреты детства», детский клуб «Монтессори-сити», центр развития «KnowledgeLand» - в Витебске, центр развития «УМКАград» - в Гродно.

Результативность развития и воспитания по Монтессори-педагогике напрямую зависит от уровня компетентности педагогов и их мотивацией на эффективную деятельность.

Абсолютно справедливым является утверждение Г. А. Любиной, что в группах Монтессори воспитатель-новатор оказывается поставленным в условия, когда ему нужно иметь навыки исследовательской работы, быть одновременно и экспериментатором, и разработчиком адаптационной «версии» технологии Монтессори применительно к конкретным детям группы, к нашим традициям, к нашему менталитету [14. С. 37].

Государственная поддержка педагогики Монтессори в Беларуси

оказывает положительное влияние на качество белорусского Монтессори-образования. Работу дошкольных учреждений (групп), работающих по данной системе, координируют управления (отделы) образования. А системная работа региональных и Минского городского институтов развития образования, Академии

последипломного образования по повышению квалификации педагогов дошкольных учреждений, проведению с ними мастер-классов, обучающих курсов, тренингов позволяет обеспечить относительно устойчивое и осознанное применение педагогами данной технологии.

Список литературы

1. Андрианова, Н. Н., Евтишина, М. О развитии методики М. Монтессори / Н. Н. Андрианова, М. Евтишина // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 2. — С. 117—119.
2. А х р е м ч и к, Т. Ч у д е с а Монтессори // портал СБ»: URL: <http://www.sb.by/post/16113/> {Дата обращения: 23.04.2014}.
2. Борисова, Э. Н. Монтессори-педагогике в Украине: взгляд в прошлое и современная оценка / Э. Н. Борисова // *Веснік Інституту развіццў дзітніны*, 2009. — Выпуск 6. — С. 62—69.
3. Валентинов, П. Мария Монтессори и ее метод / П. Валентинов // Педагогический вестник. — 1991. — № 34. — С. 3.
4. Комарова, И. А. Использование элементов системы М. Монтессори в работе дошкольных учреждений / И. А. Комарова. — Мозырь: РИФ «Белый ветер», 1998. — 56 с.
5. Ласминская, Л. Н. Внедрение Монтессори-педагогике в практику работы дошкольных учреждений Минской области / Л. Н. Ласминская // Монтессори-педагогика в дошкольных учреждениях Минской области. Управление образования Миноблсполкома, Государственное учреждение образования «Минский областной институт развития образования». — Минск: МОИРО, 2009. — 58 с.
6. Любина, Г. А. Использование элементов Монтессори-педагогике в развитии речи детей в разновозрастной группе / Г. А. Любина. — Минск : Зорны верасень, 1998. — 124 с.
7. Любина, Г. А. Письма о Монтессори-педагогике: пособие для педагогов детских дошкольных учреждений / Г. А. Любина. — Минск: НМЦентр, 1998. — 192 с.
8. Любина, Г. А. Гармоническая атмосфера Монтессори / Г. А. Любина // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 11. — С. 47—52.
10. Любина, Г. А. Рука развивает мозг / Г. А. Любина, О. В. Желонкина. — Минск : Научно-методический центр учебной книги и средств обучения, 2002.
11. Монтессори, М. Монтессори-материал. Школа для малышей / М. Монтессори. — М. : Изд-во Мастер, 1992. — 80 с.
12. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори // пер. с итал. С. Г. Займовского. — СПб; Гомель : Пролеска, 1993. — 336 с.
13. Монтессори-педагогика в детских садах Беларуси: опыт, проблемы, перспективы / Редкол.: Г. Д. Казакова, Е. Г. Степанова. — Минск: МОИПКиПРРиСО, 2001. — 74 с.
14. Монтессори-педагогика и программа «Первый шаг» в практике дошкольных учреждений Беларуси / Редкол.: Д. Н. Дубинина и др. — Минск: МОИПКиПРРиСО, 1998. — 118 с.
15. Монтессори методика URL://

www.diplom-legko.ru {Дата обращения: 23.02.2014}.

16. Мchedлидзе, Н. Б. Монтессори на службе американо-английского империализма / Н. Б. Мchedлидзе // Дошкольное воспитание. — 1952. — № 8. — С. 34—39.

17. Никольская, А. С. Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США / А. С. Никольская : автореф. дис. ... докт. пед. наук — М., 2009. — 26 с.

18. Романцов, В. Элитная педагогика в Светлогорске / В. Романцов URL: <http://www.ranak.by/plus/viewwp.php> {Дата обращения 23.02.2014}.

19. Селевко, Г. К. Технология саморазвития (М. Монтессори) / Г. К. Селевко // Школьные технологии. — 1998. — № 2. — С. 176—179.

20. Сорокова, М. Г. Развитие и применение идей М. Монтессори в современном мире / М. Г. Сорокова // Школьные технологии. — 2003. — № 6. — С. 74—83.

21. Сорокина, М. Г. Система М. Монтессори. Теория и практика. Уч. пос. для ст. высш. уч. зав. / М. Г. Сорокина. — М. : Изд. центр «Академия», 2005 — 384 с.

22. Сумнительный, К. Е. Беседы о Монтессори-педагогике / К. Е. Сумнительный // Пралеска. — 1998. — № 10. — С. 19—21.

23. Смирнова, Е. О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности 0313 «Дошкольное образование» / Е. О. Смирнова. — М. : Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 119 с. — (для ср. спец. уч. зав.).

24. Трошина, В. В. На шляху да педагогікі **Марыі Мантэсоры** / В. В. Трошина // «Пралеска». — 2001. — № 11. — С. 16.

25. Трошина, В. В. Наш путь / В. В. Трошина // «Пралеска». — 1994. — № 9. — С. 8—9.

26. Потому что это модно? URL: www.interfax.by/article/6152 {Дата обращения: 23.02.2014}.

27. Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь // Педагогические технологии. Перечень педагогических технологий, используемых в работе с детьми с ОПФР // URL: <http://www.asabliva.by> {Дата обращения 26.03.2014}.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

З. У. Колокольникова



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КУРСЫ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 20-е ГОДЫ XX ВЕКА

УДК 373.24

ББК 74.03 (2)

В статье рассматривается период становления системы профессиональной подготовки педагогов учреждений дошкольного образования в первые годы советской власти в Сибири, выявляются ведущие формы подготовки воспитателя детского сада

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов; система дошкольного воспитания; педагогические курсы.

Z.U. Kolokolnikova

PEDAGOGICAL COURSES AS A FORM OF TRAINING KINDERGARTEN TEACHER IN YENISEY SIBERIA IN 20-ies OF THE 20th CENTURY

The article deals with the period of formation of the system of training preschool teachers in the first years of Soviet power in Siberia. The issue identifies the leading forms of training a kindergarten teacher.

Keywords: training teachers; system of preschool education; teacher training courses.

Проблема модернизации учреждений дошкольного образования особенно остро проявилась в последние годы в связи с изменившейся в стране демографической ситуацией. Возросла потребность в дошкольных образовательных учреждениях разного типа

(частные детские сады, группы кратковременного пребывания, детские комнаты и др.) и, как следствие, в педагогах дошкольного образования и их подготовке. Опыт подготовки педагогов-дошкольников в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. представляет

интерес в региональной историко-педагогической науке.

Отдельные аспекты проблемы профессиональной подготовки педагогов-дошкольников нашли отражение в работах С. В. Жундриковой, А. И. Шилова (2004), Н. М. Шкляевой (2005), О. Г. Чечулиной (2007), О. Б. Лобановой (2008), Т. В. Скляр (2009), Е. В. Чмелевой (2010), Е. Н. Мишаковой (2012), однако отсутствует целостный научный анализ подготовки дошкольных работников в Сибири.

Частично проблему подготовки педагогических кадров в Сибири до революции 1917 г. решали учительские семинарии, учительские институты, церковно-учительские семинарии, женские гимназии с педагогическим классом и педагогические курсы. Первые педагогические курсы в Енисейской губернии были открыты в 1911 г. (по правилам 1907 г.) при Красноярском втором высшем начальном училище и имели своей целью дать педагогическое образование молодым людям, желающим посвятить себя деятельности в начальных училищах. В 1912 г. организованы курсы в г. Ачинск при Ачинском начальном училище. Срок обучения на курсах длился два года. Позднее, в 1916 г. в Енисейской губернии начали работу краткосрочные педагогические курсы, предназначенные для «учащих» начальных министерских училищ в Енисейской губернии. Стоит отметить, что педагогическое образование в Сибири начала XX в. было ориентировано на подготовку педагогов начальной школы. Учреждений и курсов

по подготовке педагогов дошкольного воспитания в Сибири в начале XX в. не существовало.

После революции организация дошкольного воспитания стала делом государственного масштаба, и одной из важнейших задач стала задача подготовки работников для дошкольного образования, наряду с пропагандой идей дошкольного воспитания и разработкой его теоретических основ, развертыванием сети дошкольных учреждений в различных уголках страны. Активно обсуждается решение этих задач на Первом (1919), Втором (1921) и Третьем (1924) Всероссийских съездах по дошкольному воспитанию, где в числе делегатов были представители всех регионов страны [6. С. 1032].

Новая российская государственная система профессиональной подготовки дошкольных работников начала складываться после революции и гражданской войны. Поставленные задачи воспитания нового поколения выдвинули вопрос о выборе средств быстрого достижения результатов в условиях несформировавшейся методологической и материально-технической базы. Вопросы профессионального образования были в компетенции специально созданных подразделений при Наркомпросе, которым впервые пришлось решать вопросы профессиональной подготовки воспитателей детского сада на государственном уровне. Острая кадровая нехватка и сложные экономические условия требовали быстрой подготовки дошкольных работников при минимальных финансовых затратах. В связи с этим

С. Т. Шацким и Е. И. Тихеевой были разработаны две концепции профессиональной подготовки, которые были представлены в докладах на Втором Всероссийском дошкольном съезде [2. С. 10–15].

Согласно концепции С.Т. Шацкого, подготовку дошкольных работников следовало осуществлять через курсы: 1) основные курсы, рассчитанные на несколько лет; 2) краткосрочные курсы, постоянно «сопутствующие работе районов»; 3) серии курсов эпизодических: «они должны вестись по методу краткосрочных курсов при участии известных руководителей». С. Т. Шацкий рассматривал подготовку дошкольного педагога как приобретение им эмпирического опыта с последующим теоретическим обоснованием. Это было обусловлено тем, что большинство курсантов были из рабочих и крестьян, не умевших читать и писать.

Концепция Е. И. Тихеевой предполагала долгосрочную и краткосрочную подготовку и была сходна с концепцией К. Д. Ушинского. Однако длительность долгосрочных курсов определялась ею не менее чем в 4–5 лет. Согласно предложенной концепции, на курсы принимались лица, имеющие среднее образование, а также обладающие психическим и физическим здоровьем, но главными, по ее мнению, были «глубокий идейный интерес, любовь к детям и культура духа» [2. С. 10–11]. Мы видим, что Е. И. Тихеева выступала за образование педагогов дошкольного воспитания, предполагающее серьезную базовую теоретическую подготовку, а

также следующую из нее практическую.

В 1919 г. с учетом сложившихся общественно-экономических условий и потребности народного образования в профессиональных кадрах была принята концепция С. Т. Шацкого, которая позволяла выходцам из рабоче-крестьянской среды получать необходимые практические навыки для работы с дошкольниками. Концепция же Е. И. Тихеевой нашла свое отражение в программах и планах вузовской подготовки уже в 30-е годы XX века. Традиции курсовой подготовки, которые составили основу подготовки фребеличек и садовниц еще в дореволюционной России, стали основной формой и в послереволюционный период.

В Приенисейской Сибири становление системы дошкольного воспитания началось с января 1920 г. В отчетах дошкольной секции Енисейского ГубОНО отмечалось, что в 1920 г. «на учет по губернии было взято 120 000 детей дошкольного возраста. В дошкольных учреждениях обслуживалось 22 000, не охвачено дошкольными учреждениями 98 000 из-за отсутствия помещений и педагогов» [3. Д. 39. Л. 75]. Как следствие реализации Положения о единой трудовой школе, во всех городах Приенисейской Сибири стали активно открываться дошкольные учреждения (в первую очередь детские площадки и детские сады, детские ясли) использовались такие формы, как детский очаг, вечерняя комната при клубе, ясли-площадка и др. [5. С. 75]. Заметно выросла потребность в

квалифицированных педагогах, так, в отчете о работе дошкольного подотдела Енисейского ГубОНО за 1920 год отмечено, что «с первых же шагов обнаружилось полнейшее отсутствие подготовленных работников специалистов-дошкольников» [3. Д.14. Л. 17].

Начиная с 1920 г., в уезды были посланы организаторы дошкольных учреждений, проводились курсы для дошкольниц, был организован дошкольный культпоход. Коллективы детских садов были связаны с женотделами и проводили работу по пропаганде общественного дошкольного воспитания. Матери-работницы посещали собрания, принимали участие в субботниках по благоустройству детских садов, в организации и работе вечерних комнат для детей при клубах и рабочих общежитиях. Многие из общественниц стали позже активными членами дошкольного культпохода, учились на курсах, чтобы работать на летних площадках с детьми.

В эти годы краткосрочные курсы (шестинедельные) были организованы во многих городах Приенисейской Сибири: Красноярске (месячные губернские курсы для учителей школы 1 ступени), Ачинске (уездные курсы для малоподготовленных учащихся и вольнослушателей), Канске (уездные курсы для учителей сельских школ), Минусинске и Енисейске (двухнедельные курсы политграмоты) и др. Первые краткосрочные инструкторские курсы для руководительниц дошкольных учреждений были организованы в первой половине 1920 года по инициативе дошкольного подотдела

Енисейского ГубОНО. Дошкольным подотделом были разработаны инструкции общего характера для дошкольников, положения о детском саде, доме ребенка, детской площадке, детском доме смешанного характера. На курсах обучалось 75 слушательниц, полный курс прослушали 55 и были распределены по всей губернии: «В г. Красноярске — руководительницами дошкольного возраста в первую школу-коммуну (11), в Дом ребенка № 1 (4), на городские детские площадки (15), во второй детский сад общества «Самодеятельность» и площадку при ней (5), в детский дом (3); в г.Енисейск (1), в г.Минусинск (4), в библиотеки (2), остальные по болезни не могут быть назначены (6)» [3. Д. 14. Л. 31].

В 1921 г. секцией дошкольного воспитания г. Ачинска было предложено организовать дошкольные курсы, создать передвижные библиотеки с подбором необходимой литературы по дошкольному воспитанию [1. Д. 56. Л. 12]. В апреле 1921 г. в Ачинске были открыты вторые краткосрочные курсы по системе М. Монтессори [1. Д. 56. Л. 2]. Там же на организованных с 15 июня по 1 августа 1921 г. курсах слушателям читали лекции по истории культуры, естествознанию, гигиене и оказанию первой помощи, были подготовлены доклады: «Организация детского сада», «День в детском саду», «Дом ребенка Марии Монтессори» [1. Д. 56. Л. 22].

Краткосрочные курсы имели целью подготовку работников для различных типов дошкольных учреждений, в основном для детских площадок и де-

тских садов. Например, учебный план краткосрочных курсов-практикумов был рассчитан на шесть недель (34 рабочих дня по 6 часов, всего 204 ч.) и включал теоретическую подготовку (116 ч.), практику в дошкольных учреждениях (54 ч.), практические занятия (34 ч.). Программа курсов включала изучение следующих вопросов:

- принципы, цели и задачи советского народного образования и место дошкольного воспитания в нем;

- организация и основные моменты содержания работы учреждений преддошкольного возраста;

- развитие и организационные формы дошкольного дела в РСФСР;

- содержание и методы работы дошкольных учреждений;

- о политпросветработе в деревне и место дошкольной работы в ней.

Практические занятия были посвящены рисованию, лепке, работе по дереву, музыке и пению, организованным играм. [4. Д. 105. Л.10-11 об]. Практика в дошкольных учреждениях включала в себя наблюдение за работой воспитателей и самостоятельную работу в детском саду. По окончании курсов слушательницам выдавалось соответствующее удостоверение и вменялось в обязанность по прибытии на места сделать доклады на темы, проработанные на курсах [3. Д. 129. Л. 87].

Для подготовки педагогических кадров в Приенисейской Сибири использовались не только краткосрочные курсы, но и открываются долгосрочные курсы в г. Красноярске. К 15 октября 1921 г. «закончены годовые курсы по подготовке дошкольных

работников в количестве 32 человек, которые и разосланы по уездам» [3. Д. 95. Л. 13]. На следующий год 15 октября 1922 г. закончились очередные годовые дошкольные курсы в Красноярске и был произведен выпуск еще 32 дошкольниц. Выпускницы были распределены следующим образом: «Для продолжения образования на дошкольном факультете ИНО (3), дошкольные учреждения г. Красноярска (13), дошкольные учреждения Красноярского уезда (5), в Минусинский уезд (3), в Ачинский уезд (7), в Канский уезд (1)» [3. Д. 130. Л. 61 об].

Создаются условия для организации академического педагогического образования и с этой целью перепрофилируются и открываются педагогические техникумы в Красноярске и Минусинске. На 1922/23 учебный год в ведении ГубПрофОбра по Енисейской губернии находились Практический институт народного образования с дошкольным и школьным отделениями [3. Д. 125. Л. 83] и педтехникум в Минусинске со школьным и дошкольным отделением, где использовались эвристический, лабораторно-трудо-вой, аналитический, синтетический методы, публичная защита рефератов, а на старших курсах — лекционные методы преподавания; из форм работы — экскурсии, вечерние дополнительные занятия [3. Д. 125. Л. 389]. Красноярский институт Народного Образования (ИНО) с тремя отделениями существовал с 1920 г. взамен бывших в Красноярске трех педагогических учебных заведений: Учительской семинарии, Педагогических курсов и

Учительского института. Число учащихся на 1 ноября 1922 г. составляло 184, а преподавателей — 54 человека [3. Д. 130. Л. 105]. В октябре 1922 г. было организовано дошкольное отделение при ИНО (Красноярском педтехникуме с 1924 г., а позднее педагогическом училище им. Горького), где специальные дисциплины вели пионеры дошкольного воспитания Красноярска: Е. Ф. Зыкова, Е. И. Брагина, В. П. Михайлова [10. С. 175]. Несколько позднее при Красноярском педтехникуме было открыто вечернее дошкольное отделение. К началу 1927 г. на дошкольном отделении обучался 31 человек. Система преподавания была семинарско-лабораторная [4. Д. 156. Л. 45]. Кроме того, планировалась работа одногодичных (для окончивших девятилетку) и двухгодичных курсов (для окончивших семилетку) при педтехникуме, которые выпускали бы до 60 педагогов в год [4. Д. 156. Л. 46]. Преподаватели Красноярского ИНО (педтехникума) активно принимали участие в составлении и реализации программ краткосрочных курсов в первой четверти XX в. [3. Д. 255. Л. 21].

Для дошкольной работы на детских площадках и вечерних комнатах, особенно в летнее время, активно использовался ресурс учащихся педтехникумов не только дошкольного, но и школьного отделений. Например, на школьном отделении Красноярского педтехникума к 1927 г. «несколько часов в неделю на двух последних курсах было посвящено вопросам дошкольного воспитания, с целью привлечения слушателей на площадки» [4. Д. 105. Л. 13]. Кроме того, 8-ая и

9-ая группы отдельных девятилетних школ работали с педагогическим уклоном, например, девятилетняя школа № 2 г. Красноярска.

Для повышения уровня образованности руководящих и приобретения опыта в детских садах городов Приенисейской Сибири в 20-е гг. еженедельно организовывали собрания с разбором работы прошедших дней. В Ачинске рассматривали и обсуждали все недочеты с последующим планированием на следующую неделю. При детском саде № 2 Красноярска был организован центр по подготовке и повышению квалификации дошкольных работников, при нем обобщался опыт работы дошкольных учреждений. На базе этого детского сада проходили недельные семинары дошкольных работников, месячные курсы по подготовке руководителей и воспитателей дошкольных летних площадок [3. Д. 55. Л. 16]. Кроме того, реализовывались и другие формы повышения квалификации. Еще в начале 20-х гг. дошкольной секцией Енисейского ГубОНО было предложено «для поднятия интенсивности работы в уездах созвать съезд всех заведующих дошкольными секциями уездов с целью инструктирования, обмена мнений по текущей работе и для написания одного плана работы на будущее в конце августа-начале сентября» [3. Д. 39. Д. 75; Д. 95. Л. 13 об]. В 1922 г. были проведены: городская конференция дошкольных работников в Красноярске, на которой «обсуждались вопросы, выдвинутые жизнью дошкольных учреждений», уездная дошкольная конференция

в Ачинске и Енисейске [3. Д. 95. Л. 19]. В 1922/23, 1923/24 уч. гг. были проведены учительские конференции и уездные курсы в уездных городах (Канск, Енисейск) [3. Д. 159а. Л. 120], работал институт самообразования педагогов в Минусинске [3. Д. 129. Л. 82]. В Красноярске повышение квалификации проходило при Доме Просвещения посредством кружковой работы, регулярно работал дошкольный кружок, «объединивший руководящих детских садов и Домов ребенка, учащихся Педагогического техникума и всего насчитывал не менее 40 участников» [3. Д. 255. Л. 21].

Обеспеченность педагогическими кадрами дошкольных учреждений составляла желать лучшего, но, используя различные формы подготовки дошкольниц, в 1920—25 гг. наметилась положительная динамика. В отчетах о работе губернского отдела народного образования было отмечено, что к 1925 г. «работники дошкольных учреждений на 65 % прошли дошкольную подготовку, общее образование их

не ниже среднего» [3. Д. 255. Л. 19]. Система подготовки и переподготовки дошкольных работников постоянно развивалась «путем курсов, съездов-коопераций, путем кружковой работы» [Там же].

Таким образом, важнейшей проблемой в организации дошкольного воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века было отсутствие профессиональных педагогов, вместе с тем именно в эти годы, используя дореволюционный опыт организации «педагогического дела», наиболее активно велось строительство новой системы подготовки педагогов дошкольных учреждений: через краткосрочные и долгосрочные дошкольные курсы, собрания и семинары, конференции, кружковую работу. При педтехникумах открывались дошкольные отделения, часть дошкольниц могла принять участие во всероссийских съездах и конференциях, курсах повышения квалификации в центре, что привело к резкому количественному и качественному росту профессионально-педагогической среды Приенисейской Сибири.

Список литературы

1. Ачинский филиал ГАКК. Ф. 18 Отдел народного образования при Ачинском уездном исполкоме рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов за 1917—1925 годы, Опись 1, Д. 56.
2. Всероссийский дошкольный съезд (2-й съезд): Доклад С. Т. Шацкого о подготовке дошкольных работников по дошкольному воспитанию. Доклад Е. И. Тихеевой о подготовке работников для учреждений дошкольного возраста // Народное просвещение. — 1921. — № 94. — С. 10—15.
3. ГАКК, Ф.Р.93 Енисейский губернский отдел народного образования, Опись 1, Д. 14, 39, 55, 95, 125, 129, 130, 159а, 255.
4. ГАКК, Ф.Р.-137 Красноярский окружной отдел народного образования, Опись 1, Д. 105, 156.
5. Колокольникова, З. У. Дошкольное воспитание в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века / З. У. Колокольникова // Вестник КГПУ им В. П. Астафьева. — 2012. — № 2. — С. 72—77.
6. Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова, Т. 1, — М.: Работник просвещения, 1927. — 1160 с.

Н. П. Щетинина

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕЯТЕЛИ
РЯЗАНСКОГО КРАЯ XIX ВЕКА:
ДМИТРИЙ ИВАНОВИЧ
РОСТИСЛАВОВ**



УДК 37.014

ББК 74.04

В статье раскрываются особенности педагогической деятельности Д. И. Ростиславова; анализируется образовательный процесс в духовных учебных заведениях Рязанского края в воспоминаниях педагога (на примере приходских духовных училищ).

Ключевые слова: Д. И. Ростиславов, образование, духовное образование, приходские училища, учитель, содержание образования, методы обучения, библиотека.

N. P. Shtshetina

**PEDAGOGICAL WORKERS OF THE RYAZAN
REGION OF THE XIX-th CENTURE:
DMITRY ROSTISLAVOV**

The article reveals pedagogical activity D. I. Rostislavova; analyzed the educational process in theological schools of the Rязan region in the memories of the teacher (on the example of the parish religious schools).

Key words: D. I. Rostislavov, education, religious education, parochial schools, the teacher, the content of education, training methods, library.

*...история складывается не из одних царей,
генералов и министров, ...ей нужна жизнь народов,
а с жизнью народа русского я был знаком хорошо,
и мои биографические Записки...
не будут лишены интереса для потомства.*

Д. И. Ростиславов

В условиях модернизации отечественного образования на всех его уровнях в соответствии с задачами, определенными в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», реа-

лизацией компетентностного подхода в подготовке специалистов большое значение приобретает обращение к историко-педагогическому знанию, практике образования предшествующих периодов.

В научно-педагогических кругах отчетливо осознается факт и утверждается мнение, что невозможно двигаться по пути модернизации отечественного образования, не учитывая уроки прошлого с опорой на все лучшее и конструктивное, что было в этом прошлом. Эта мысль прозвучала на юбилейной XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования, состоявшейся в Санкт-Петербурге в Академии постдипломного педагогического образования 16–17 июня 2014 года.

Важным источником познания историко-педагогических процессов прошлого выступают воспоминания свидетелей и участников. Общая историко-педагогическая картина отечественного образования складывается на основе интеграции педагогического знания, которое аккумулируется в воспоминаниях представителей эпох различных регионов России и выявляет общее, особенное и единичное. В этом отношении одним из педагогических деятелей XIX столетия, оставивших богатейшее литературно-педагогическое наследие, был Дмитрий Иванович Ростиславов (1809–1877) — уроженец Рязанского края.

Его предки по отцовской линии были потомственными священниками. Дед — Мартын Ларионович был весьма образованным человеком, еще в детстве научился читать, писать и петь на клиросе, знал церковные ноты, в течение десяти лет служил причетником в селе Шеянки Касимовского уезда Рязанской губернии. После

смерти своего тестя он занял освободившееся священническое место.

Отец — Иван Мартынович первоначально занимал должность священника в селе Палищи Касимовского уезда Рязанской губернии. Он принадлежал к разряду тех священников, которых тогда называли учеными, т. е. изучившими полный курс наук, преподававшихся в духовных семинариях того времени. До 1815 года для воспитания детей белого духовенства и приготовления их к церковно-служительским должностям почти в каждой епархии было только одно учебное заведение — духовная семинария. Она состояла из шести классов, каждый из которых назывался по главному предмету изучения в них (кроме инфимы): инфимы, синтаксимы, поэзии, риторики, философии и богословия. Первый класс или инфима получил свое название от того, что занимал в училищной иерархии низшее место.

Будучи слушателем богословского класса, И. М. Ростиславов за год до окончания курса получил священническое место в селе Палищи, женился и посвятился в священники. Обязанный большую часть года учиться и жить в Рязани, он бывал в Палищах только в каникулярное время; жена его в течение года жила у отца в Туме, где 16 сентября 1809 года родился Дмитрий Иванович Ростиславов.

До 10 лет мальчик жил в селе, рос и играл с крестьянскими детьми. В 10 лет Дмитрий поступил в Касимовское приходское духовное училище, три месяца в год жил в доме отца и участвовал во всех сельских работах. Затем он продолжил обучение в Рязанском

духовном училище, Рязанской духовной семинарии и завершил образование в Санкт-Петербургской духовной академии [3. С. 1–38].

Успешно окончив в 1833 году Санкт-Петербургскую духовную академию, Д. И. Ростиславов 6 октября 1833 года был утвержден в степени магистра и определен бакалавром по кафедре физико-математических наук в той же академии. С 25 ноября 1835 года по 28 сентября 1836 года он занимал должность профессора физико-математических наук, а 27 июля 1838 года был назначен ординарным профессором. В то время изучение этих наук, как и всеобщей истории, было необязательным, предоставленным на выбор студентов. Преданность своему делу, любовь к науке, ясность и доступность изложения материала привлекали в аудиторию многочисленных слушателей академии. По этой причине в 1842 году высшее духовное начальство признало необходимым объявить посещение лекций по физике, математике и всеобщей истории обязательным для всех студентов. Усилиями Дмитрия Ивановича во время его профессорства был создан довольно полный физический кабинет, снабженный многими инструментами, собрана библиотека из книг по физике и математике.

Но духовное начальство на все эти нововведения смотрело с подозрением: тогдашний митрополит Антоний находил «странным» успехи в Академии по физике и математике — предметам, якобы не имеющим ничего общего с богословием. Однако от такого неблагоприятного отношения

начальства энергия Ростиславова не ослабевала.

Ученый с неутомимым терпением и добросовестностью относился к своим обязанностям, и восьмилетний период его профессорства (1841–1849 гг.) был периодом всестороннего раскрытия его дарований. По своей природе он имел ум в высшей степени основательный и пытливый, постоянно стремившийся к усвоению всего, на что было обращено его внимание, к чему призывал его долг. Его домашняя библиотека, составленная из сочинений известных ученых по различным областям физико-математических наук на французском, немецком и английском языках, свидетельствовала о непрерывной самообразовательной работе бывшего бедного рязанского семинариста.

По необыкновенной скромности Дмитрий Иванович не любил распространяться и занимать внимание даже близких знакомых рассказами о своих занятиях и научных трудах. Его профессорская деятельность слагалась из двух частей. С одной стороны, труд по самообразованию и усвоению всего, что нужно было для русского ученого, не имевшего образцов и учителей в ближайшем окружении в избранном направлении наук, а с другой — ознакомление студентов с новейшими достижениями в области физико-математических наук.

В 1840 году по собственному желанию Д. И. Ростиславов был уволен из духовного звания в светское и в 1847 году произведен в статские советники. Во время своей деятельности в Академии он несколько раз на

короткое время занимал должность Инспектора Академии, а также на протяжении 12 лет (1834—1846) был экономом Академии.

Самоотверженная деятельность профессора в Академии тяжело отразилась на его физических силах и здоровье, и 19 июня 1852 года он подал в отставку. В этом же году Дмитрий Иванович возвратился на родину и поселился на постоянное местожительство в Рязани. Окруженный учениками рязанской семинарии из числа его родных, он проводил свою домашнюю жизнь тихо, помогая молодым людям в их учебных занятиях. По мере того, как улучшалось его здоровье, стали появляться силы, в нем зажглась прежняя страсть к научной деятельности. Его коллеги по правлению попечительства при Рязанской духовной семинарии имели возможность наблюдать, с каким вниманием он относился к последним достижениям в физике и математике. Несмотря на ограниченность в материальных средствах, которые заключались в то время только в пенсии, Дмитрий Иванович нередко отправлялся в Москву и через знакомых книготорговцев выписывал из-за границы новые учебные сочинения. (В фонде редких книг библиотеки Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в настоящее время хранятся некоторые книги из личной библиотеки Д. И. Ростиславова).

Одновременно он выбирает новое поприще для своей практической деятельности — чтение публичных лекций. В 1858 году он получает разрешение Св. Синода на бесплат-

ное чтение лекций по метеорологии, физической географии и астрономии в Рязанской духовной семинарии на правах публичных, т. е. не для одних семинаристов, но и для посторонних лиц. Большой наплыв слушателей-горожан на лекции в здании семинарии побудили Д. И. Ростиславова просить директора Рязанской гимназии Ф. И. Шиллинга о дозволении безвозмездно читать дважды в неделю по часу и более публичные лекции в более доступном всем желающим городжанам помещении, притом в вечернее время. С дозволения самого Попечителя Московского учебного округа он получил разрешение и читал лекций в зале благородного собрания г. Рязани в 1860—1862, 1866, 1868 гг. «В последние два года, находясь в близких отношениях с здешнею семинарией, я в учениках ее постоянно замечал сильное желание ознакомиться с физическими науками и готовность слушать мои лекции». Лекции, в частности, позволяли слушателям самим подсчитывать на простых примерах время геологических процессов и древность археологических следов жизни человека. Тем самым Д. И. Ростиславов подводил их к мысли о несоответствии библейских данных реальным срокам жизни на Земле и самой планеты [5. С. 21—22].

В 1860-е годы эти курсы посещал будущий академик, уроженец Рязанского края И. П. Павлов, для которого Д. И. Ростиславов был авторитетом и который подтолкнул молодого семинариста к естественнонаучному творчеству [5. С. 176]. «По всей видимости, именно картина при-

роды и методы познания ее, развернутые перед слушателями лекций Д. И. Ростиславова, оказали весьма существенное влияние на выбор Ивана Павлова. И этот выбор был в пользу научного проникновения в тайны живого организма. За несколько месяцев до окончания Рязанской духовной семинарии он покинул ее и отправился поступать в Императорский Санкт-Петербургский университет» [5. С. 22].

Член попечительского правления Рязанской духовной семинарии, присяжный адвокат Федор Тихонович Смирнов вспоминал: «Мы очень хорошо помним, как полна была эта зала, как сильно интересовались многочисленные слушатели сообщаемыми сведениями, в то время довольно новыми. Форма изложения лекций была вполне популярная, но вместе с тем это изложение отличалось основательностью и добросовестностью в научном смысле. При таком характере лекций аудитория представляла большую общественную школу, имевшую в то время очень важное образовательное значение для рязанских жителей» [4. С. 105]. Учащаяся молодежь была в восторге; в аудиторию устремились толпы и посторонних слушателей; о лекциях заговорил весь город.

В конце его просветительской деятельности ряд местных деятелей обвинили Д. И. Ростиславова в безбожии и сочувствии протестантизму [1. С. 166]. Поэтому попытка начать чтение лекций по астрономии осенью 1869 г. оказалась неудачной.

К этому времени, которое совпало с началом великих государственных

реформ, относится появление в печати первых ученых исследований Д. И. Ростиславова, имевших огромное практическое значение для последовавших затем реформ духовно-учебных заведений и вообще всего строя жизни и деятельности белого духовенства.

Необходимо отметить еще одну сторону деятельности Д. И. Ростиславова — общественную деятельность, в которой на его долю выпадал серьезный труд. Так, будучи членом благородного собрания, он исполнял обязанность библиотекаря и занимался библиотечным делом с большим усердием в течение нескольких лет. Библиотека, пополняемая ежегодно новыми изданиями, представляла богатое собрание книг по многим отраслям наук, но пользоваться ими было крайне затруднительно, так как невозможно было быстро найти требуемое сочинение. Д. И. Ростиславов привел в порядок библиотечный каталог; благодаря чему губернский город приобрел хорошую библиотеку, в отличном порядке и с прекрасным каталогом.

Как член комитета о бедных города Рязани, Д. И. Ростиславов заведовал казначейской частью. Как член вновь организованного попечительства при духовной семинарии, он с душевным участием занимался судьбой бедных семинаристов и устранял препятствия к их образованию.

Если соединить все то, что он делал как член общества, с его постоянными литературными и научными занятиями, которые он очень любил и которые, по его собственному выра-

жению, давали ему возможность без скуки проводить одинокую домашнюю жизнь, то для выполнения всего этого нужно было много времени. И он находил это время в неустанном труде и строгом распределении своих занятий.

Одинокая и трудовая жизнь, серьезные ученые занятия и преклонные годы не погасили в нем сердечной теплоты и добродушия, которые делали его другом детей и учащейся молодежи. Нередко молодые люди приходили к нему как к доброму и интересному человеку, чтобы провести приятно время в дружеской беседе. Много заботы он проявлял о родственниках, многочисленных племянниках, которым помогал и своим знанием, и материальными средствами, ограничивая свои собственные потребности до самых скромных размеров. Например, он помогал молодым людям материально, чтобы они могли продолжить свое образование в высших учебных заведениях. Все это он делал по глубокому убеждению — служить и приносить пользу обществу и отдельным лицам.

Время от времени Дмитрий Иванович оставлял свои ученые занятия и приходил к своим знакомым, всегда приносил с собой веселый взгляд, безобидную шутку и ту простоту общения, которая уничтожала большое расстояние между ним и его простыми собеседниками.

В октябре 1859 года директор канцелярии св. Синода И. С. Гаевский предложил Дмитрию Ивановичу, как бывшему воспитаннику духовно-учебных заведений и активному

деятелю в области духовного образования, представить свои соображения и замечания по вопросу совершенствования образовательной деятельности духовных училищ. Составителю записки была предоставлена полнейшая свобода мнения, без всякого стеснения канцелярской формальстикой. Это предложение как нельзя более соответствовало заветным и давним мечтам Д. И. Ростиславова. Со свойственной ему энергией Д. И. Ростиславов принялся за работу, и через девять месяцев записка была отправлена И. С. Гаевскому. Однако через некоторое время она была возвращена автору с отзывом, что «записка по своему направлению не может получить дальнейшего хода». Не желая, чтобы его добросовестный труд пропал бесследно, Дмитрий Иванович передал свою рукопись М. П. Погодину. Рукопись какими-то путями попала за границу и в 1863 году была напечатана в Лейпциге под заглавием «Об устройстве духовных училищ в России». В 1866 году в Лейпциге вышел в свет новый труд Д. И. Ростиславова «Черное и белое духовенство в России». Оба произведения Ростиславова достигли главной своей цели — материалы его работ были использованы в ходе преобразований семинарий и низших духовных училищ в 1867 году.

С этого времени и до конца своей жизни Д. И. Ростиславов посвятил себя литературным трудам. Один из них — «Опыт исследования об имуществе и доходах наших монастырей» (1872 и 1876 гг.). Четвертый, громадный труд ученого, оставшийся

в рукописи (до 6000 листов), имел предметом обозрение степеней веротерпимости во всех древних и новых религиях. Кроме сочинений, посвященных духовно-историческим исследованиям, им было написано несколько руководств по физике и высшей математике (например: Начальная алгебра. — М., 1868).

Д. И. Ростиславов ушел из жизни 18 февраля 1877 году на 69 году жизни, его отпевали в домовом храме родной ему Рязанской духовной семинарии. В последний путь его провожали коллеги и ученики. Память усопшего почтили надгробными словами: преподаватель семинарии, священник П. И. Алфеев, преподаватель И. О. Покровский, воспитанник 6 класса семинарии Н. Миловзоров. Похоронен был Дмитрий Иванович на кладбище рязанского Спасского монастыря.

После смерти Ростиславова в журнале «Русская старина» в период с 1880 по 1895 гг. были опубликованы «Записки Дм. Ив. Ростиславова», переданные редакции журнала его братом Николаем Ивановичем. В них описан быт духовенства и состояние духовного просвещения в России первой трети XIX века.

Воспоминания Д. И. Ростиславова о годах учебы в духовных учебных заведениях обогащают педагогическое знание, включая: историю развития духовного образования в России и, в частности, в Рязанском крае, изучение отношения священно- и церковнослужителей к обучению, исследование типов учебных заведений (приходские духовные училища, семинарии), содержание и методы обучения и

воспитания. Много внимания ученый уделяет характеристике личности педагогов, стилю общения учителей и учащихся, режиму учебных занятий, организации управления образовательным процессом, школьным зданиям и их гигиеническому состоянию, духовно-нравственной обстановке в этих заведениях.

В представленном ниже описании организации духовных учебных заведений низшего уровня — приходских духовных училищах — Д. И. Ростиславов представляет общую картину их содержания и деятельности воспоминаниями ребенка-ученика.

«В одном флигеле помещались высшее и низшее отделения. А в другом приходское училище и кухня. В каждой аудитории... стояла голландская кирпичная печь; на стене... висела... икона... Ко всем стенам приделаны были лавки...сами учителя сживали не на стуле, а на лавке. Перед ними стоял... столик, а для учеников... столы из трех скрепленных между собою толстых досок... на четырех толстых ножках; все это было самой простой, грубой работы.

Нечистота в наших аудиториях доходила чуть ни до самого крайнего предела. Я даже не припомню, чтобы полы в них хоть когда-нибудь мыли.

Описание мое прилагается ко всем классам, но приходское училище имело еще некоторые особые качества. Здесь дверь плохо притворялась и была с порядочными щелями; наружный холодный воздух, втекая чрез них и смешавшись с менее холодным комнатным, производил близ двери нечто вроде тумана. Пол был еще

чернее, нежели в прочих классах от кухни, имевшей общие сени с классом. Кроме того, некоторые половые доски в классе по местам сгнили и проломились, так что чрез составившиеся отверстия мы могли спускаться в подполье.

В этой аудитории помещались первый и второй класс приходского училища, хотя каждый из них должен был существовать отдельно от другого и иметь особого учителя» [2. С. 586—588].

В Касимовском училище были определенные отступления и относительно учителей. По уставу их должно было быть шесть: два в высшем, два в низшем отделениях уездного училища и два в приходских классах. Фактически было три учителя и смотритель, который считался преподавателем географии. Жалование, рассчитанное на шесть учителей, разделялось между тремя и смотрителем.

Обитателей этих учебных заведений Д. И. Ростиславов разделил на два разряда: низший и высший. К первому относились аудиторы, цензоры или старшие и дневальные из учеников, а ко второму смотрителя и учителя.

В обязанность *аудиторов* входила проверка подготовки мальчиками уроков, которая отмечалась в специальной тетради (нотате). Аудиторами были ученики этого же класса, которые были не только чрезвычайно придирчивы, но и требовали от своих подчиненных вознаграждения за свои труды (ломоть хлеба, пышка, калач). Аудиторы и цензоры избирались на неопределенное время и отстранялись

от своих обязанностей по причинам, которые показывали их неспособность выполнять эти функции.

Другая начальственная должность в каждом из классов приходских духовных училищ была должность *цензора* или старшего, функции которого заключались в обеспечении порядка в классе во время перемены. Как правило, им был самый лучший ученик, здоровый и сильный.

Кроме этих, как называет Д. И. Ростиславов «аристократических должностей», была третья — плебейская, которую выполняли по очереди все ученики — должность *дневального*, в обязанность которого входило запира́ть класс и хранить ключ во время учебных занятий. До прихода учителя он должен был приготовить достаточное количество розог «и если он не готовил розог, понадеявшись на то, что учитель никого не высечет, или розги окажутся в недостаточном количестве или с качествами, несоответственными их специальному назначению, тогда дневальный был наказываемым и очень больно» [2. С. 592].

Учителя в Касимовском приходском духовном училище были представлены в одном лице — соборном священнике Михаиле Яковлевиче Миртове. В памяти мальчика на всю жизнь запечатлелся образ этого жестокого, авторитарного педагога: «Ростом он был чрезвычайно мал... Это был почти тип учителей духовных училищ того времени. О разъяснении уроков он почти вовсе не заботился. Лекции его по русской грамматике и катехизису ограничивались толь-

ко словами: выучить от такого-то до такого-то слова, или выучить еще два стиха и т. п. Я решительно не помню, чтобы он когда-либо хоть что-нибудь по этим предметам изъяснял. ...Большую часть арифметических лекций ограничивал словами: выучите правило, например, умножения, и о том, как делать умножение, спросите низшекласных или вышекласных... [1. С. 594]. «Много тратилось времени на арифметику. Судя по тому, как она у нас преподавалась, можно уже ожидать, что ученики долго не могли усвоить себе умения хоть механически разрешать математические задачи. Иногда одну задачу делали час и более несколько человек и все-таки не могли ее кончить. Чтобы писать на доске цифры, мы становились на лавку Михаил Яковлевич... кричит, бранится. Называет лентям, мерзавцем, пощиплет за ухо, за волосы, даст подзатыльник...задаст ему трепку и отдаст в руки держателям и секутору. Ступает на лавку новый математик, — и его тоже под лозу [2. С. 611]. Но относительно обучения нотному пению и письму Михаил Яковлевич отступал от описанных педагогических приемов, может быть, потому, что он хорошо знал церковное пение и писал очень хорошим почерком. Каждый урок из нотного пения он в классе наперед пропевал один или вместе с нами [2. С. 594]. Несмотря на то, слишком немногие из нас были искусными певчими, притом преимущественно те, которые выучены были дома отцами. Приписывая это не своей бестолковой методе, а нашей лени, Михаил Яковлевич постоянно нас

наказывал... Не проходило без того, чтобы половина или две трети не стояли на коленях... Разумеется, не забывались и розги...» [2. С. 612–613].

Из этого описания характера обучения ясно, что автор не остается беспристрастным участником этих событий, и спустя много лет, имея уже большой опыт педагогической деятельности, осмысливает образовательный процесс в духовных учебных заведениях времен своего обучения в них, предлагая личную педагогическую оценку.

В обучении учитель широко использовал различные популярные в то время средства наказания, характерные для большинства учебных заведений: таскание за ухо, щипание за нос, таски, трепки за волосы, стояние на коленях, сечение лозами «педагогической части тела», как ее называли сами ученики и другие. И такие исправительные меры были характерны с некоторыми отступлениями для всех училищ. В Касимовском духовном училище «самой слабой исправительной мерой, даже не наказанием, считалось, если учитель подерет за волосы или за ухо, употребляя для этого только большой и указательный палец своей руки. Михаил Яковлевич особенно любил драть и щипать нас за волосы. Довольно щедр он был на оплеухи, подзатыльники и вообще удары в голову... Бывали по временам таски и трепки, когда г. Педагог, взявши всеми пальцами одной или обеих рук за волосы, сообщал голове нашей разностороннее движение, которое иногда передавалось всему телу, так что наказываемый не устаивал

на ногах и все его тело, касаясь пола только пальцами ног, переносилось из одной стороны в другую...» [2. С. 595–596].

В воспитательных мерах использовались розги из березовых или ивовых прутьев, ременные плети с хвостами, «стояние столбом или на коленях», оставление без обеда и другие.

Воспоминания Д. И. Ростиславова охватывают и период его обучения в Рязанской духовной семинарии, однако, это предмет отдельного рассмотрения. Отметим лишь, по воспоминаниям Д. И. Ростиславова, единственными науками, которые преподавались в семинарии, были философия, богословие, словесность; они излагались на латинском языке сухим, безжизненным образом; исторические, физические, естественные науки и математические науки были в полном пренебрежении.

Какие же педагогические выводы можно сделать из характеристики обучения в приходских духовных учебных заведениях первой половины XIX века? Какие уроки следует извлечь? С одной стороны, нельзя отрицать роль духовенства и приходских учебных заведений в первоначальном образовании и духовном просвещении населения (хотя и очень ограниченном по содержанию учебно-методической организации). Дмитрий Андреевич Толстой (1823–1889), будучи мини-

стром народного просвещения, в 1861 году писал: «Духовенство обнаружило такие учительские силы, каких тщетно было бы ожидать от какого-либо другого ведомства или учреждения и каким могла бы позавидовать любая из просвещенных стран Европы» [6. С. 46].

С другой стороны, постановка обучения в приходских духовных училищах наглядно демонстрирует типичные черты авторитаризма в образовании описываемого периода: антигуманные методы в обучении и воспитании, физическое и интеллектуальное насилие над ребенком, удручающая духовная обстановка в школе, заботливость и запуганность детей, их бесправие, несоответствие школьных помещений санитарно-гигиеническим требованиям, педагогическая безграмотность учителей.

Педагоги не отличались мягкими и гуманными приемами, а жестокие телесные наказания были обыкновенным явлением. Как историко-педагогический факт интерес представляет описанная ученым система физических наказаний и средств, которые для этого использовались.

Таким образом, мемуары рязанского педагога помогают воссоздать общую картину духовного образования России XIX века и могут быть использованы в научных и учебных целях.

Список литературы

1. Давидович, И. Ростиславов Дмитрий иванович // Русский биографический словарь. Т. 17. / Под ред. Б. А. Модзалевского. Пг.: Тип. Акц. Общ "Кадима". 1918. — С. 165—167.
2. Записки Д. И. Ростиславова, профессора СПб Духовной академии // Русская старина. — 1882. — июнь. — С. 585—614.
3. Записки Д. И. Ростиславова, профессора СПб Духовной академии 18 февраля 1877 г. // Русская старина. — 1880. — январь. — С. 1—38.
4. О действиях правления попечительства при Рязанской духовной семинарии за первое полугодие по открытии попечительства (с 23 января по 1 июля 1877 г.) // Рязанские епархиальные ведомости: прибавления к Рязанским епархиальным ведомостям. — 1877. — 15-е октября. — С. 101—109.
5. Павлов, И. П.: достоверность и полнота биографии / [сост. Ю. А. Виноградов, Ю. П. Голиков и Т. И. Грекова]. — СПб. : ООО «Издательство Росток», 2005. — 416 с.
6. Рыбаков, С. Ю. Мировоззренческий кризис в системе образования России в эпоху либерализма / С. Ю. Рыбаков // Мир образования — образование в мире. — 2011. — № 2. — С. 39—50.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



Е. В. Семенченко

СОВРЕМЕННАЯ РЕГИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЕКЦИИ

УДК 371
ББК 74.04

Данная статья посвящена проблемам и особенностям региональной межнациональной политики воспитания. Проведён анализ образовательной сущности дореволюционной России.

Ключевые слова: педагогическая наука; патриотическое воспитание; принцип преемственности; национальные ценности; проблемы образования; критерии содержания учебного материала; вариативная часть базисного плана школы; региональная политика; учет региональных особенностей страны; стратегия; русификация.

E. V. Semchenko

MODERN REGIONAL EDUCATIONAL POLICY OF RUSSIA IN HISTORICAL PERSPECTIVE

This article is devoted to the problems and peculiarities of the regional ethnic policy of education. The analysis of educational entity pre-revolutionary Russia.

Key words: pedagogical science; Patriotic education; the principle of continuity; national values; problems of education; criteria of the content of the training material; the variable part of the base plan of the school; regional policy; taking into account regional peculiarities of the country; strategy; Rus-sification.

Многомерно-сложный характер этнического состава российского общества ставит перед образовани-ем проблему организации всеобщей единой и целостной образовательной

системы учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (на- ционально-региональным) компонен- том [19]. Опыт последних десятиле-

тий свидетельствует о необходимости разработки на федеральном уровне документа, трактующего общие установочные принципы решения национальных проблем образования, относящихся как к федеральному, так и к региональному (муниципальному) уровням.

В ряде субъектов РФ разработаны или разрабатываются региональные концепции национального образования (республика Башкортостан, Удмуртская республика, Республика Коми, Республика Северная Осетия-Алания и др.). На территории Российской Федерации одним из обязательных элементов государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования является вариативный (национально-региональный) компонент. На его реализацию предусмотрено две трети учебного времени. Вариативный образовательный процесс представляет собой взаимосвязанную деятельность учащихся и учеников по реализации целей образования в условиях выбора его содержания, средств и способов деятельности и общения. Его осуществление особенно важно в поликультурном регионе с многонациональным составом учеников в классах, культурными и другими особенностями.

Использование регионального компонента в содержании образования — идея, имеющая большую историческую традицию, не случайно Э. И. Равкин, связывая ее с посланием старца Псковского Елизарова монастыря Филофея Великому князю Московскому Василию Ивановичу,

определил XV столетие исходной точкой синтеза идей народной педагогики с условиями организации образовательного процесса [21. С. 72—76].

Сподвижник Петра I Ф. С. Салтыков в «Пропозициях» актуализировал значимость учета национальных особенностей русского народа при проведении школьной реформы, обращая внимание на то, что для «обхождения с разными народами» необходимо одновременно изучать латинский, греческий, немецкий, английский, французский языки [15. С. 328]. Вместе с тем, ментальность россиян всегда отличалась здравомыслием и консерватизмом, вот почему современник Ф. С. Салтыкова И. Т. Посошков писал: «Не все их (иностранцев — прим. авт.) книги приемли: кои обрящеши на разврат благочестивой нашей веры или к каковому греху приводящие, ты и весьма от себя отравай» [20. С. 62—64].

В концентрированной форме идею народности в воспитании высказал М. В. Ломоносов, считавший педагогику неотъемлемой частью народной культуры. Основой нравственного воспитания молодых россиян М. В. Ломоносов считал родной язык. В своих работах он указывал на значение «природных свойств» русского языка, способствующих распространению грамотности и науки, формированию чувства патриотизма, уважения к национальной культуре, возрождения национального самосознания.

Значительный вклад в развитие научных представлений о национальном воспитании внес великий русский педагог К. Д. Ушинский. Он считал,

что система воспитания детерминруется историей народа, его потребностями и бытом, материальной и духовной культурой. При этом школа олицетворялась К. Д. Ушинским с «природою, жизнью, наукою и религией» [24. С. 32].

Последователь К. Д. Ушинского П. Ф. Каптерев видел основную задачу национального образования не в развитии этнической обособленности учеников, а в воспитании целостной личности, осознающей себя не только представителем определенного народа, но и всего человечества. Он подчеркивал, что «образование должно сообщать человеку такие вкусы, склонности, такую подготовку, чтобы он не чувствовал себя чужим ни в одном культурном обществе» [8. С. 34] Важнейшим условием эффективного функционирования школы П. Ф. Каптерев считал развитие национального самосознания. Выдвигая идею о том, что любая школа является по своей сути национальной, Петр Федорович одним из первых высказал идею использования родного языка «инородцев» в образовании татарских детей. В этом случае, по мнению педагога, школа будет выступать «как орудие христианского просвещения инородцев», поскольку «кто говорит с инородцами на их родном языке, того они легко понимают и могут убеждаться его доказательствами, потому что вместе со словами он употребляет их же элементы мысли» [16. С. 10].

Министерство народного просвещения предпринимало особые усилия по развитию образования на окраинных территориях. Еще в сороковых

годах XVIII века увидели свет указы правительства «О наборе молодых людей, знающих языки идолопоклоннических народов, и образовать из них при Синоде проповедников для обучения оных народов» и «О наборе молодых людей, знающих языки идолопоклоннических народов, и обучении их в Казанских и Архангельских епархиях под присмотром тамошних архиереев» [17. С. 787] С созданием учебных округов заботы о воспитании и образовании коренного населения легли на плечи их попечителей; усилия Министерства сосредоточились на выработке региональной образовательной политики империи. Для подготовки национальных педагогических кадров была организована Казанская инородческая учительская семинария. По этому поводу Н. И. Ильминский отмечал: «Лучшими деятелями на почве просвещения каждого народа будут представители этого же народа ...с их совершенным знанием данного инородческого языка, знанием всей жизни и мирозерцания инородцев, с их общей близостью к этим последним, — разумеется, при соответствующем образовании» [7. С. 23].

Основными инструментами в работе с коренным населением явились христианизация и русификация. С точки зрения Д. С. Ткаченко, отсталость российской экономики, которой для интенсивного развития требовались сырьевые ресурсы окраин страны, не позволяла для удержания национальных окраин государства в полной мере использовать экономические меры, поэтому был сделан уклон в сторону идеологических ме-

роприятий, проводимых с целью превратить все народы страны в единый конгломерат для предотвращения будущего распада империи по национальному признаку [22. С. 194].

Выбор конкретной образовательной стратегии определялся местными условиями и заключался в реализации определенных региональных подходов, которых на территории Российской империи во второй половине XIX века сложилось шесть. Анализ этих подходов осуществила в своей диссертации О. Ю. Колпачева, которая сделала вывод о том, что в регионах с жестким противодействием всему русскому, как это было, например, в Польше, на Украине и в Белоруссии, преобладал запретительный подход к обучению на родных языках; не допускалось издание национальной литературы, жестко карались любые националистические проявления. Одновременно поддерживалась деятельность местных православных братств. Строгий контроль и регламентация деятельности национальной школы были характерны для районов, население которых исповедовало невоинствующий ислам. Значительно жестче относились к приверженцам его экстремистских течений. Одним из действенных средств русификации рассматривалось совместное обучение русского населения и детей местной знати, а также направление представителей правящих кругов для получения образования в центральные города России. В районах с преобладанием языческого и новокрещенного населения проводился курс на постепенное приобщение учащихся к рус-

ской культуре и православной вере [9. С. 258–259].

Во второй половине XIX столетия в связи с вхождением в состав империи новых народов перед правительством встала проблема их аккультурации. «Политическая целесообразность диктовала необходимость приспособления процесса обучения и воспитания к традициям, бытовым нормам, особенностям мировосприятия населения», — писал по этому поводу С. В. Грачев [5. С. 68]. В 1870 г. были утверждены «Правила о мерах к образованию населяющих Россию народов», объявляющие «конечной целью образования всех инородцев, живущих в пределах нашего отечества ... обрусение и слияние их с русским народом».

В 1906 и 1907 годах в систему образования инородцев были внесены некоторые изменения; в окончательном виде она была закреплена в «Правилах» от 14 июня 1913 года. Суть изменений заключалась в отказе от первоначального обучения на родных языках представителей новокрещенного населения и в замене обрусения как цели образования коренных народов установкой на «воспитание инородцев в патриотическом направлении, распространение между ними знания русского языка и сближение их с русскими на почве любви к общему отечеству» [20].

В 1905 г. Министерством народного просвещения было проведено особое совещание по вопросам образования восточных инородцев, посвященное, главным образом, внедрению на Кавказе системы Н. И. Ильминс-

кого [23]. В 1909 г. проблему укрепления роли государства в образовании инородцев поднял П. А. Столыпин [17. С. 787]. Указанные мероприятия не смогли решить вопросы образования населения многонациональных регионов. «Попытки формирования единой светской государственной системы общего начального и среднего образования для нерусских народов способствовали не только распространению грамотности среди населения России, но и были призваны решить целый ряд важных политических задач: укрепление в сознании людей различных национальностей общероссийской гражданственности, патриотизма, обеспечение лояльности населения земель, присоединенных к России, вовлечение инородцев в социально-экономическую жизнь страны, формирование единого социокультурного пространства», — отмечает Д. В. Городенко [4. С. 62].

Неопределенность в сочетании общегосударственного и этнического, собственно национального компонентов являлась проблемной и в школе советского времени. После революции развитие образования в стране было подчинено коммунистической идеологии. Школа рассматривалась как орудие коммунистического перерождения общества, как проводник «идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на непролетарские и полупролетарские слои» [12. С. 54].

В качестве генерирующей образовательной идеи превалировала идея о приоритете интернационального компонента над национальным. Многие

малые народы и народности страны были лишены письменности, перестали издаваться учебники, книги и периодические издания на некоторых национальных языках. Провозглашенная образовательная политика была ориентирована на массовое овладение двумя языками: русским и национальным [1. С. 46].

После победы советской власти перед страной первоочередное значение приобрели и вопросы ликвидации неграмотности, формирования единой системы образования, развития сети учебных заведений. Империю сменила федерация. В 1915 г. в книге «Народное образование и демократия» Н. К. Крупская писала: «Пока организация школьного дела будет находиться в руках буржуазии, школа труда будет орудием, направленным против интересов рабочего класса. Лишь рабочий класс может сделать школу труда «орудием преобразования современного общества» [10. С. 131].

Для решения задач просвещения народов при Наркомпросе РСФСР был организован Центральный Совет по просвещению народностей нерусского языка, в компетенцию которого входило «просвещение в отдельности каждой национальности, построенное на учете ее национальных особенностей: социально-экономического уровня, культуры, языка и, в особенности, бытовых условий» [6. С. 12]. Особенности послереволюционной образовательной политики являлось включение в число основных принципов ее организации (светскости, единообразия, политехнической направленности, бесплатности, всеобщности)

принципа обучения на родном языке и изучение народных промыслов [18. С. 162–163].

В предвоенные годы была создана письменность для более 50 ранее бесписьменных языков, написаны и изданы на 104 языках народов страны школьные учебники [11. С. 9]. В педагогической науке в отношении образования представителей малых народов сложилось две концепции. Официальная концепция основывалась на принципе и тезисе о воспитании «советского» человека, не имеющего национальных отличий (В. Т. Гасанов, В. П. Косорукова, Н. К. Крупская, Г. Б. Мухаметзянова, И. П. Тукаев). Вторая базировалась на принципе признания высокой воспитательной ценности родного языка, национальных культурных традиций, народного педагогического опыта (А. С. Макаренко, Г. Н. Волков, В. А. Николаев, В. А. Сухомлинский, Я. И. Хабников). В частности, В. М. Бехтеревым были сформулированы положения о том, что этнические общности развиваются по законам, отличным от законов развития входящих в нее личностей [3. С. 69–73].

Насильственная русификация образования отрицательно сказалась на развитии языков и формировании национальной культуры народов. Только в середине 80-х — начале 90-х гг. начался процесс восстановления национальных систем образования. Защита национальных культур была провозглашена одним из основных принципов образовательной и национальной политики [13. С. 277]. В 1989 году авторским коллективом под руководством В. И. Бойко была разработана модель национальной школы, в которой национальное образование предлагалось рассматривать как основу, с которой начинается введение ребенка — носителя родной культуры — в российскую и мировую культуру [14. С. 23–24].

В постсоветский период развития общества ведущей стала тенденция к формированию поликультурного образовательного пространства страны, путь диалога культур, что отвечает условиям существования людей в многонациональном обществе и находит отражение в исследованиях начала III тысячелетия.

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. — С. 46.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишев, Б. Н. Митюрков. — М.: Педагогика, 1985. — С. 62–64.
3. Бехтерев, В. М. Избранные работы по социальной психологии / В.

- М. Бехтерев. — М.: Наука, 1994. — С. 69–73.
4. Горodenko, Д. В. Стратегия развития национального образования в целостном поликультурном пространстве России: монография / Д. Н. Горodenko. — Нижневартовск, 2012. — С. 62.
5. Грачев, С. В. Геополитика в истории образования нерусских народов / С. В. Грачев // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 68.

6. Еремин, С. Н., Траскунова, М. М. О совершенствовании системы воспитания и образования молодежи народностей Севера / С. Н. Еремин, М. М. Траскунова. — Новосибирск, 1988. — С. 12.
7. Ильминский, Н. И. Казанская Центральная крещено-татарская школа / Н. И. Ильминский. — Казань, 1887.
8. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — Петроград, 1915. — С. 34.
9. Колпачева, О. Ю. Теория и практика патриотического воспитания в школе дореволюционной России / О. Ю. Колпачева: дис. ... д-ра пед. наук. — Пятигорск, 2006. — С. 258 — 259.
10. Крупская, Н. К. Народное образование и демократия / Н. К. Крупская. — М.- Л.: Просвещение, 1930. — С. 131.
11. Кузьмин, М. Н. Национальная школа России: традиции и современность в контексте модернизации / М. Н. Кузьмин // Труды Института национальных проблем образования. — Вып. 1. — М.: Институт национальных проблем образования МО РФ, 1993. — С. 9.
12. Милуков, П. Н. Краткие очерки по истории образования в России / П. Н. Милуков. — Л.: Просвещение. 1938. — С. 54 с.
13. Наш край. Хрестоматия по истории Тюменской области (1917—1970 гг.). — Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во, 1973. — С. 277.
14. О концепции национальной школы РСФСР, научных и организационных механизмах ее реализации // Вестник образования. — 1991. — № 3. — С. 23—34.
15. Очерки по истории педагогики / Под ред. Н. А. Константинова. — М.: Изд-во Академии пед. наук, 1952. — С. 328.
16. Письма Ильминского Н. И. — Казань: Изд. православного собеседника, 1985 — С. 10.
17. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). — Т. XLII. — Ч. I. — С. 787.
18. Постановление Наркомпроса от 30 ноября 1918 г. «О школах национальных меньшинств» // Сборник декретов и постановлений Рабочего и крестьянского правительства по народному образованию. — Вып. 1. — М., 1919. — С. 162—163.
19. Приказ Министерства образования и науки РФ № 201 от 3 августа 2006 г. «О Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации». — М., 2006.
20. РГИА, ф.733, оп. 227, д.114, 95 — 96 об.
21. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. — 90-е гг. XX в.): Монография / Под ред. З. И. Равкина. — М.: Инфра-М, 2000. — С. 72—76.
22. Ткаченко, Д. С. Национальное просвещение в российской империи в XIX — начале XX века (на примере Ставрополья, Кубани и Дона) / Д. С. Ткаченко. — Ставрополь, 2002. — С. 194.
23. Труды особого совещания по вопросам образования восточных инородцев. — СПб., 1905.
24. Ушинский, К. Д. Вопросы о народных школах. Избранные произведения / К. Д. Ушинский. — М.- Л.: Приложение к журналу «Советская педагогика». Вып. 2, 1946. — 32 с.

Научные дискуссии

С. Г. Новиков



ОБЫДЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ (исторический аспект)

УДК 37.017+37.015.2

ББК 74.00

В статье рассматривается влияние ментальности на массовые идеалы воспитания, формировавшиеся в российском обыденном педагогическом сознании.

Ключевые слова: обыденное педагогическое сознание, ментальность, массовый идеал воспитания, социоцентризм, антропоцентризм, дуализм.

S. G. Novikov

EVERYDAY PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT OF RUSSIAN MENTALITY (historical aspect)

The article deals with the influence of the mentality on mass ideals of Upbringing that formed in the Russian everyday pedagogical consciousness.

Key words: everyday pedagogical consciousness, mentality, mass ideal of Upbringing, sociocentrism, anthropocentrism, dualism.

Обыденное педагогическое сознание всякого общества — совокупность массовых представлений о том, *кого и каким образом* должно воспитывать — формируется в ходе его социокультурного развития. И поскольку последнее неповторимо, данные представления приобретают уникальные черты, отражающие характеристики

конкретной культурной программы (системы *надбиологических* регуляторов деятельности индивидов, сложившейся под влиянием социально-экономических, политических, природно-климатических факторов). Именно инаковостью культуры каждого социума объясняется тот факт, что «педагогические рецепты», сраба-

тывающие в одних социокультурных целостностях, оказываются неэффективными (а то и бесполезными) в других. Ведь заимствованный инокультурный педагогический опыт может входить в противоречие с ценностями и нравственными идеалами социума-реципиента, которые буквально впитываются с «молоком матери» каждой генерацией будущих воспитателей (родителями и профессиональными педагогами) и потому становятся препятствием для укоренения чужих культурных образцов. Поскольку эти «врожденные» ценности и идеалы точно так же принудительно влияют на социокультурный организм, как воздействует на биологический организм природная, генетически передаваемая программа, постольку они являют собой своего рода «культурный генотип», сложившийся в результате устойчивых и долговременных социальных взаимодействий.

Важно заметить, что «культурный генотип» оказывается не продуктом ситуативной реакции общественного и индивидуального сознания на окружающую реальность, но результатом отбора социумом удачных ответов на вопросы, ставившиеся перед ним внешней средой (природой и климатом, геополитическим положением и пр.). Разумеется, некоторые его участки «мутируют» в ходе кросс-культурных контактов, технологических изменений и пр., однако неизменным сохраняется тот сегмент «генотипа», который определяет характер взаимоотношений между индивидом и социальной целостностью. Этот наследуемый материал становится системой, на ко-

торую наращиваются другие элементы культурной наследственности [2. С. 72–74]. И потому составляющие указанную систему базовые ценности и идеалы, разделяемые представителями самых разных социальных групп, можно было бы именовать *ядром культуры*. Оно выступает гарантом сохранения социокультурной общности на протяжении столетий, ее выживаемости под грузом внешнего давления.

Данное ядро представлено на разных уровнях и в разных формах сознания индивида, включая его «педагогическую зону». Выделение последней, разумеется, возможно лишь на уровне абстракции, поскольку сознание каждого человека отличается синкретичностью и нерасчлененностью различных уровней и элементов. И все же среди норм поведения, ориентаций, установок и ценностей «рядового обывателя» выделяются те, которые касаются передачи опыта народа, приобщения юношей и девушек к культуре предков, т. е. элементы сознания, к которым применимо прилагательное «педагогические». В самом деле, всякий индивид, даже не участвуя в организованном образовательном процессе, имеет соображения, пусть самые общие, о том, каким должен быть «нормальный человек» и как «правильно» следует его выращивать. Они и составляют собой обывденный (нижний) уровень педагогического сознания.

Его продукты «материализуются» в виде общепринятых правил и методов инкультурации детей и молодежи, обнаруживаясь, в том числе, в виде

неосознанных реакций, импульсивных поведенческих актов, совершаемых индивидами в процессе неформализованного обучения и воспитания. Эти стереотипные взаимодействия являются плодом феномена, фиксируемого в науке понятием «ментальность». Поскольку оно приобрело большую многозначность, заметим, что мы термином «ментальность» будем обозначать *невербализованные* установки сознания, формирующие видение мира, которое вызревает под влиянием эмоций, обеспечивающих социальной группе выживание и безопасность в процессе социального взаимодействия. Эти установки проявляются в чувствованиях, мыслях людей, их повседневном поведении, предрасполагая человека действовать определенным образом, создавая «область возможного для него» [7].

Иными словами, ментальность — «это не то, *что* мы думаем, а то, *как* мы думаем» [8. С. 24]. Понятно, что она влияет на *всех* участников образовательного процесса как формально организованного, так и неформально протекающего в семье, контактных группах и т. д. В частности, когда педагог (или иной актор образования) оказывается в ситуации нравственного или педагогического выбора, именно ментальность помогает ему определиться с решением. Она же диктует педагогу метафоры, посредством которых переводятся теоретические схемы и постулаты на «понятный язык» образов. Ментальность формируется на протяжении длительного развития социокультурного организма и потому, как отмечал Ж. Ле Гофф, разно-

родна: «Возникшие вчера представления уживаются в ней с фрагментами древнего магического сознания. Ведь инерционность свойственна духу больше, чем материи...» [4].

Таким образом, ментальность, отображая социальную реальность, сама выступает фактором развертывания этой реальности во времени и пространстве, оказывается кодом воспроизводства социокультурной общности, включая ее идеалы воспитания, фокусирующие усилия воспитателей на приобретение воспитанниками качеств, признаваемых нравственно оправданными. Т. е. ментальность способствует продуцированию *проектов-матриц* [2. С. 70], хранящих и транслирующих культурный опыт общности (включая педагогический). И хотя данные проекты приобретают четкость и стройность на теоретическом уровне педагогического сознания, тем не менее, они не были бы возможны без участия в данном процессе индивидуального и коллективного *бессознательного*.

Строго говоря, процесс формирования ментальности автоматически «запускается» в самом раннем возрасте, когда психика ребенка «выделяет из ткани культурного пространства базовые нормы, устойчивые ценности, способы понимания и алгоритмы поведения, которые являются *универсальными* для данной культуры (курсив наш — С. Н.)» [8. С. 25]. Именно с инсталляцией ментальности индивид делается субъектом конкретной культуры, чье поведение укладывается в рамки допустимого и одобряемого ею.

О влиянии ментальности на российское обыденное педагогическое сознание можно судить посредством анализа текстов, созданных носителями отечественной культуры. При этом под «текстом» мы, вслед за А. М. Пятигорским, понимаем «способ, при помощи которого сознание объективирует себя в конечных, дискретных и отдельных целых величинах», «*не-что* порождаемое *внутри* в процессе его восприятия, чтения, понимания и интерпретации (выделено нами — С. Н.)» [6]. Иными словами, в тексте обнаруживается не только то, что контролируется автором, но и то, что *автоматически* отражает особенности его сознания.

Авторы текстов (а таковыми, с точки зрения М. М. Бахтина, являются не одни лишь письменные или вербальные знаковые комплексы, но и поведение) раскрывают, конечно, собственную индивидуальную ментальность. Однако поскольку сознание отдельного человека является продуктом *социальных* взаимодействий, постольку оно всегда выступает в значительной мере производным от *коллективных* представлений, выработавшихся в той социокультурной общности, к которой принадлежит индивид.

Можно утверждать, что на уровне обыденного педагогического сознания формируется своего рода «информационная матрица» — культурные образцы, соотнесенные обществом позитивными. Они фиксируются первоначально в виде неписаных правил и нравственных норм, педагогических максим и традиций и лишь потом, на

уровне теоретического педагогического сознания, «отливаются» в форме правовых актов, административных инструкций, программ воспитания.

Конечно, всякая матрица оставляет за отдельными воспитателями и образовательными учреждениями способность к изменениям, которая реализуется через их адаптацию к меняющейся социальной среде. Иначе говоря, педагогическое сообщество, экстраполируя прошлое в будущее, оценивая пробные, не разрушающие ядро культуры инновации, производит отбор и сознательно закрепляет полученные отдельными педагогами и образовательными структурами результаты. Однако возможности селективного отбора при этом отнюдь не беспредельны. Если педагог конструирует и созидает желаемую реальность, противоречащую культурному опыту индивидов, их ментальности, то он, наверняка, не сумеет гармонизировать взаимоотношения людей. Более того, его стремление привить воспитанникам мотивы поведения и нравственные нормы, отсутствующие в культурной программе данного социума, может увенчаться не просто неудачей, но иметь деструктивные последствия.

Влияние ментальности, представляющей ядро культуры в индивидуальном и коллективном педагогическом сознании, наиболее ярко проявляется в *массовых идеалах воспитания*. Ведь именно они фокусируют неформализованную, повседневную деятельность по воспроизводству «человека культурного» на формирование совершенно конкретного типа

личности. Или, если говорить более конкретно, на выращивание личности, решающей проблему соотношения индивидуальных и коллективных интересов в соответствии с одобряемым социумом стандартом. В одних случаях — личности, выносящей на вершину пирамиды ценностей интересы социальной целостности (общины, государства, коллектива, класса). В других — личности, ставящей во главу угла интересы отдельного человека. Соответственно ментальная установка, заключающаяся в том, что индивид «ценен лишь постольку, поскольку принадлежит обществу, служит ему» [2. С. 76], продуцирует *социоцентристский* идеал воспитания. А невербализованная установка сознания, признающая самоценность индивида и рассматривающая общество в качестве средства для его существования, предрасполагает к принятию и реализации *антропоцентристского* идеала воспитания.

Впрочем, *социоцентризм* и *антропоцентризм* — это идеальные конструкции, полюса, между которыми находится целый веер идеалов воспитания, в разной степени *социо-* или *антропоцентричных*. Кроме того, между полярностями, как показывает анализ исторического материала, лежит еще один идеал, являющий собой «нерасторжимое разведение» (К. М. Кантор) обеих крайностей. Назовем его *дуалистическим*. Именно данный тип идеала воспитания, аккумулирующий специфический социокультурный опыт, занял со временем лидирующие позиции в российском обыденном педагогическом сознании.

Он сформировался в России, прежде всего, под влиянием природно-климатического и геополитического факторов генезиса и становления отечественного социокультурного организма. В этом идеале синтезировались *социо-* и *антропоцентристские* ценности, отражая собой сосуществование в социальной практике русского человека, казалось бы, взаимоисключающих форм жизнедеятельности. С одной стороны, он веками не мог выжить в суровых природно-климатических условиях, не будучи частью «Мы» (большой семьи, общины), и испытывал потребность в государстве как защитнике от перманентной угрозы чужеземного нашествия. Но, с другой стороны, природная среда все же позволяла индивиду в России заниматься изолированно-индивидуальными формами жизнедеятельности, проявляя *личные* таланты и потенциалы. Поэтому русский человек на протяжении жизни одновременно получал и подтверждение своей малозначимости («горе одному, один не воин»), и доказательства собственной способности стать самостоятельным субъектом истории.

Однако *дуалистический* идеал воспитания не был исторически первым для массового педагогического сознания. Он пришел на смену изначально существовавшему в славянской социокультурной среде *социоцентристскому* идеалу. Ведь в доцивилизационную эпоху условием и средством выживания индивида оказывались локальные миры, *микросоциумы*. Воспитатель в этом обществе руководствовался присутствующим большинству опасением от-

пасть от коллектива, дающего жизнь, и стремился раствориться в целом. Некритически воспринимая культурный и педагогический опыт, он, соответственно, нацеливал ребенка на репродукцию традиций, на простое воспроизводство смыслов культуры и осуществлял монолог — доносил до воспитуемого единственно возможный набор ценностей.

Ментальность, а вслед за ней и обыденное педагогическое сознание, фиксировали в качестве высшего морального авторитета вече, что позволяет нам, вслед за А. С. Ахиезером, именовать идеал воспитания, существовавший и транслировавшийся тогда, вечевым. Он потенциально содержал в себе две ориентации — *авторитарную* (направленную на власть старейшины, батюшки и т. п.) и *соборную* (направленную на власть земли, глав семейств, собрания частей целого) [1. Т. II. С. 99—100]. Это обстоятельство позволило ему дифференцироваться в дальнейшем, породив в обыденном педагогическом сознании альтернативные варианты социоцентризма (в одном **главенствующее место в системе ценностей** заняли интересы общности, «собора», в другом — Державы, Империи) [См.: 5].

Соборный вариант социоцентризма особенно наглядно предстает в таком «слепке» древнерусской ментальности, как эпос. Напомним, что богатыри в нем становились Героями только тогда, когда они совершали подвиги не из удалства, а во имя Русской Земли (Мира миров, народа). И лишь с конца XV века, с восстановлением национальной не-

зависимости, в массовом педагогическом сознании соборная версия традиционного воспитательного идеала постепенно вытесняется авторитарным вариантом социоцентризма. Этот вариант, с его сакральной верой в первое лицо как гаранта интеграции общества, его безопасности и жизнеспособности, выступал регулятором жизни всего социума, начиная с его исходных «кирпичиков». Обыденное педагогическое сознание хранило и транслировало тот факт, что отец семейства, большак, был таким же хозяином своего микромира, каковым в масштабах государства выступал князь. **Характеризуя данный идеал** воспитания и методы его воплощения, В. О. Ключевский писал: «Все здесь было обдуманно и испытано, выдержано, размерено и ограничено..., каждый поступок предусмотрен и подсказан, под каждое чувство и помышление подведена запретительная или поощрительная цитата из писания или отечественного предания, все эти шаги, помышления и чувства расписаны по церковному календарю, — и человек, живой человек с индивидуальной мыслью и волей, с свободным нравственным чувством, двигался по этому церковно-житейскому трафарету автоматическим манекеном...» [3. С. 86].

Таким образом, образовательная деятельность вплоть до конца XVII в. опиралась на социоцентристское мировидение, воспроизводившееся нерасчлененными актами понимания/переживания/оценки [8. С. 23], которые становились для индивидов основанием для реагирования на со-

циальную реальность, для вынесения моральных оценок. А последние неизменно решали моральный конфликт между интересами индивида и социума в пользу последнего.

Серьезные трансформации в ментальности, а значит, в обыденном педагогическом сознании и хранимых им массовых идеалах воспитания начались лишь в XVIII веке с реформами Петра I и Екатерины II, прорубившими не «окно», а целую дверь для культурной программы иного, антропоцентристского типа. Впрочем, сегмент носителей новой для России ментальности, ориентировавшихся на антропоцентристский воспитательный идеал, длительное время оставался все-таки незначительным, ограниченным преимущественно кругами дворянства (как наиболее вестернизированного сословия). Русские же крестьяне и работные люди жили, мыслили и воспитывали своих детей в рамках традиционной социоцентристской культуры. Ее материальной основой оставалась община, выступавшая гарантом выживания при неблагоприятных климатических или социальных условиях. Спасая миллионы крестьян от пауперизации, община воспроизводила личность, соответствующую идеалу воспитания социоцентристского типа. Для обыденного педагогического сознания была характерна убежденность, что ценности «автономного бытия не являются подлинными, ради этого не стоит жить» [8. С. 30].

Следовательно, на протяжении XVIII — начала XX вв. в Российской империи *существовали* два ментальных пространства, на которых

господствовали противоположные идеалы воспитания. Данное обстоятельство порождало желание ликвидировать раскол отечественного педагогического сознания и культуры, сплотить общество на базе *единого идеала*. Руководствуясь им, российские педагоги и философы в XIX — начале XX в. попытались синтезировать социоцентризм и антропоцентризм в рамках различных вариантов дуалистического воспитательного идеала. Эти гибридные, выражаясь терминологией А. С. Ахизера, идеалы сочетали традиционную соборность с западной либеральной идеей свободы. Именно такой соборно-либеральный идеал воспитания разрабатывали, по нашему мнению, К. Д. Ушинский, Н. А. Корф, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин. Их интеллектуальные усилия вызывались необходимостью примирить в рамках одной идейно-нравственной системы различные социальные слои — народные массы и духовную элиту, представители которой, даже если они отрицали западные ценности, все равно пользовались языком западно-европейской науки.

Эту же традицию синтеза социоцентризма и антропоцентризма продолжали уже в Советской России большевистские теоретики воспитания первой трети XX века. Они, опираясь, с одной стороны, на ментальность своей референтной группы — социальных низов, живших в рамках традиционной социоцентристской культуры, — и на мировидение антропоцентристского марксизма, с другой, предложили свою версию дуализма. Данный идеал

воспитания был построен как на ценностях социоцентристского характера (товарищеская взаимопомощь, жертвенность, уравнительность и др.), так и на фундаментальных мотивах жизнедеятельности антропоцентристского типа (инициатива, новаторство, диалог и др.). Если угодно, данный идеал должен был «сшить» две половинки российского общества и воспитать такого субъекта модернизации, который был бы способен как к само-

отречению от свободы во имя надперсональных целей, так и к проявлению инициативности, открытости социальным, техническим и технологическим инновациям. Тем самым в обыденном педагогическом сознании пытались укоренить идеал, одновременно приемлемый и для традиционной ментальности, и для модернистского сознания (нацеленного на созидание в России индустриальной цивилизации).

Список литературы

1. Ахиезер, А. С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России): в 2 т. / А. С. Ахиезер. — Новосибирск: Сиб. хронограф, 1997—1998.
2. Кантор, К. М. Двойная спираль истории: Историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы / К. М. Кантор. — М.: Языки славянской культуры, 2002.
3. Ключевский, В. О. Два воспитания / В. О. Ключевский // Русская мысль: лит.-полит. издание. — 1893. — № 3. — С. 80—99.
4. Ле Гофф, Ж. Ментальности: двусмысленная история / Ж. Ле Гофф // История ментальностей и историческая антропология: Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. — М.: Рос. гос. гуманитарн. ун-т, 1996.
5. Новиков, С. Г. Отечественные идеалы воспитания в зеркале культурно-исторической генетики / С. Г. Новиков // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Спецвыпуск к 90-летию проф. В. С. Ильина. — 2012. — № 4(68). — С. 30—33.
6. Пятигорский, А. М. Мифологические рассуждения: Лекции по феноменологии мифа / А. М. Пятигорский. — М.: Изд-во Языки русской культуры, 1996.
7. Раульф, У. Предисловие к сборнику «История ментальностей. К реконструкции духовных процессов» / У. Раульф // История ментальностей и историческая антропология: Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. — М.: Наука, 1996.
8. Яковенко, И. Г. Познание России: цивилизационный анализ / И. Г. Яковенко. — М.: РОССПЭН, 2012.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

П. Ф. Каптерев

СРЕДНЯЯ ШКОЛА, ЕЯ НОВѢЙШАЯ ИСТОРИЯ*

Самое новое реформаторское теченіе по постановкѣ средней школы начинается съ самаго конца прошлаго столѣтія, съ извѣстнаго циркуляра министра народнаго просвѣщенія Боголѣпова отъ 8 іюля 1899 года.

Какъ извѣстно, классицизмъ былъ введенъ у насъ въ семидесятихъ годахъ, вопреки голосу общества и даже большинству членовъ Государственнаго Совѣта. Понятно, что онъ не вызывалъ къ себѣ симпатій ни въ родителяхъ, ни въ учащихся, тѣмъ болѣе, что классическая система образованія проводилась очень крутыми мѣрами и на практикѣ оказалась очень формальной и въ педагогическомъ отношеніи малопродуктивной, превратившись въ рядъ грамматическихъ упражненій (грамматическій классицизмъ, какъ называли его нѣмцы).

Попытка министра Делянова нѣсколько смягчить эту суровую систему, освободить ее отъ ея мертвящихъ свойствъ, была ничтожна. Какъ только обществу открылась возможность говорить, оно опять (въ девяностыхъ годахъ прошлаго столѣтія) страстно напало на классицизмъ. Министерство народнаго просвѣщенія и само понимало, что въ средней школѣ не все обстоитъ благополучно, что и выражено въ извѣстномъ циркулярѣ министра Боголѣпова, возвѣщавшемъ слѣдующее: «среди педагоговъ и родителей учащихся въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ давно слышатся жалобы на разные недостатки этихъ учебныхъ заведеній. Указывается, напримѣръ, на отчужденность отъ семьи и бюрократической характеръ средней школы, вносящій сухой формализмъ и мертвенность въ живое педагогическое дѣло и ставящій въ ложныя взаимныя отношенія преподавателей и уче-

* Каптеревъ П. Ф. Средняя школа, ея новѣйшая исторія // Каптеревъ П. Ф., Музыченко А. Ф. Современныя педагогическія теченія. М. : Книгоиздательство «Польза». В. Антикъ и К°, 1913. С. 58 – 80.

никовъ; на невниманіе къ личнымъ особенностямъ учащихся и пренебреженіе воспитаніемъ нравственнымъ и физическимъ; на нежелательную спеціализацію школы съ самыхъ младшихъ классовъ, обрекающую дѣтей на извѣстный родъ занятій, прежде чѣмъ выяснятся ихъ природныя способности и склонности, на чрезмѣрность ежедневной умственной работы, возлагаемой на учениковъ, особенно въ низшихъ классахъ; на несогласованность программъ между собою и съ учебнымъ временемъ и на значительное наполненіе ихъ требованіями второстепенными или даже излишними; на недостаточное преподаваніе русскаго языка, русскаго исторіи и русскаго литературы и слабое ознакомленіе съ окружающей природой, что, взятое вмѣстѣ, лишаетъ школу жизненнаго и національнаго характера; на излишнее преобладаніе древнихъ языковъ и неправильную постановку ихъ преподаванія, благодаря которой не достигается цѣль классическаго образованія, несмотря на отводимое этимъ языкамъ значительное количество часовъ; на недостаточную умственную зрѣлость окончившихъ курсъ гимназій, что препятствуетъ успѣшному ходу ихъ университетскихъ занятій; на неудовлетворительную подготовку прошедшихъ курсъ реальныхъ училищъ для обученія въ высшихъ спеціальныхъ учебныхъ заведеніяхъ и вообще на слабую постановку преподаванія предметовъ въ тѣхъ училищахъ».

Вотъ какой длинный списокъ жалобъ на школы и жалобъ весьма серьезныхъ. А это – не полный списокъ: онъ не исчерпываетъ всѣхъ недостатковъ школы. Самъ министръ въ своемъ циркулярѣ прибавляетъ, что «указываютъ и на многія другія слабыя стороны средней школы, но перечислять ихъ было бы излишне». Совершенно справедливо, что излишне, потому что и перечисленныхъ за глаза довольно, чтобы признать школу находящейся въ критическомъ положеніи, если только жалобы справедливы. Призналъ ли министръ приведенныя жалобы справедливыми? На этотъ счетъ онъ выразился такъ: «хотя въ жалобахъ на наши среднія учебныя заведенія многое преувеличивается, ... я тѣмъ не менѣе не могу не признать въ этихъ жалобахъ извѣстной доли справедливости». Министру трудно было сказать больше, но и сказаннаго весьма достаточно, чтобы видѣть признаніе министромъ положенія среднихъ школъ воистину плачевнымъ. Жалобъ очень много, и онѣ очень серьезны, а въ этихъ жалобахъ допускается извѣстная доля справедливости. Извѣстная доля справедливости въ весьма многихъ жалобахъ на недостатки школъ есть, несомнѣнно, при-

знание серьезного разстройства школы.

Если бы нашелся скептик, которому приведенный министерский циркуляр показался бы недостаточно убедительным свидетельством разстройства школы, то онъ могъ бы окончательно прогнать и устранить всякія свои сомнѣнія слѣдующими тремя официальными заявленіями: 1) тотъ же самый министр Боголѣповъ въ другомъ своемъ циркулярѣ (отъ 1 августа 1900 года) разсуждаетъ о необходимости оживить дѣятельность коллегіальныхъ учрежденій школъ – педагогическихъ совѣтовъ и хозяйственныхъ комитетовъ, – исполняющихъ свои обязанности не въ полномъ объемѣ, или относящихся къ нимъ формально, или существующихъ только номинально. Между тѣмъ педагогическіе совѣты, принявъ на себя главное руководство воспитательнымъ дѣломъ, могли бы внести въ него жизнь и оградить учебныя заведенія отъ сухого формализма. Значить, школами во всѣхъ отношеніяхъ управляли въ сущности единолично директора, а какъ они управляли, это видно изъ второго официального свидетельства. 2) Попечитель СПб. учебного округа, по поводу приведеннаго циркуляра министра, счелъ нужнымъ (отъ 10 августа 1900 г.) внушить директорамъ гимназій и реальныхъ училищъ, чтобы они «наилучшимъ образомъ ознакомились съ содержаніемъ Высочайше утвержденныхъ уставовъ ввѣренныхъ ихъ управленію учебныхъ заведеній» и не входили бы къ нему за разрѣшеніемъ такихъ вопросовъ, окончательное разрѣшеніе которыхъ предоставлено педагогическимъ совѣтамъ или хозяйственнымъ комитетамъ. Попечитель наставляетъ директоровъ, чтобы они, когда бываютъ въ учебные часы въ школахъ, не засѣдали бы въ канцеляріяхъ, покидая ихъ иногда для приѣма родителей и оставляя преподаваніе почти совсѣмъ безъ надзора, а посвящали бы незанятые ихъ собственнымъ преподаваніемъ учебные часы главнымъ образомъ посѣщенію уроковъ преподавателей. 3) Въ Высочайшемъ рескриптѣ отъ 25 марта 1901 года на имя назначеннаго министромъ народнаго просвѣщенія генераль-адъютанта Ванновскаго сказано: «опытъ послѣднихъ лѣтъ указаль на столь существенные недостатки нашего учебнаго строя, что я признаю благовременнымъ безотлагательно приступить къ коренному его пересмотру и исправленію». Въ рескриптѣ высказывалась надежда, что новый министр внесетъ «въ дѣло воспитанія русскаго юношества, умудренный опытомъ разумъ

и сердечное о немъ попеченіе», а въ своемъ приказѣ министръ Ванновскій также подчеркнулъ необходимость разумнаго и сердечнаго попеченія объ учащихся.

Что же было предпринято для устраненія школьнаго развала, «въ дѣлѣ», какъ сказано въ упомянутомъ Высочайшемъ рескриптѣ, «обновленія и устройства русской школы»? Подверглась неоднократно пересмотру учебная часть школы. Ее весьма подробно и обстоятельно обсуждали на разные лады разные коммисіи и подкоммисіи устроеннаго министромъ Боголѣповымъ совѣщанія по школьному вопросу; ту же работу заново сдѣлала коммисія по образованію средней школы при министрѣ Ванновскомъ. Эта коммисія была наиболее смѣлая и рѣшительная. Совѣщаніе Боголѣпова составило цѣлый рядъ теоретическихъ предположеній о лучшемъ устройствѣ средней школы, совѣмъ не перешедшихъ въ жизнь¹); коммисія Ванновскаго прямо и рѣшительно заявила, что правительственная общеобразовательная средняя школа должна быть единою, общаго типа для всѣхъ учебныхъ заведеній сего рода, семиклассная, съ годовымъ курсомъ въ каждомъ классѣ; первые три класса средней школы должны быть общими и обязательными для всѣхъ учениковъ, а, начиная съ IV класса, ученики дѣлятся на двѣ группы: одни изучаютъ дополнительный курсъ естествовѣдѣнія и графическія искусства, другіе, замѣнь этихъ предметовъ, въ тѣ же часы изучаютъ латинскій языкъ, при общности остальныхъ предметовъ. Греческій языкъ становился предметомъ необязательнымъ и преподавался для желающихъ на одинаковыхъ основаніяхъ съ англійскимъ языкомъ, но во всѣхъ университетскихъ городахъ, а также въ Вильнѣ, въ одной изъ имѣющихся въ нихъ среднихъ школъ должны были обязательно преподаваться греческій и латинскій языки. Аттестаты зрѣлости отмѣнялись и замѣнялись свидѣтельствами объ окончаніи средняго учебнаго заведенія. Ученики, прошедшіе курсъ низшихъ школъ, приближающихся по своей программѣ къ курсу первыхъ трехъ классовъ средней школы, могутъ поступать въ IV классъ съ повѣрочнымъ испытаніемъ по предметамъ, не вошедшимъ въ программы этихъ школъ, а равно и по главнымъ предметамъ.

Изъ программы коммисіи былъ осуществленъ лишь одинъ пунктъ – о прекращеніи обязательнаго изученія греческаго языка и превращеніи его въ необязательный. Нынѣ почти всѣ гимназіи существуютъ съ однимъ латинскимъ языкомъ. Эта реформа въ учеб-

номъ дѣлѣ весьма важна, такъ какъ она сразу придала гимназіямъ, какъ учебнымъ заведеніямъ, другой видъ. Всѣ же остальные пункты программы комисіи Ванновскаго остались втуне. «Коренной пересмотръ и исправленіе» школьнаго строя, внесеніе «въ дѣло воспитанія русскаго юношества умудреннаго опытомъ разума и сердечнаго о немъ попеченія» – все это прозвучало, не оставивъ послѣ себя замѣтныхъ слѣдовъ. Правда, преемникъ Ванновскаго, г. Зенгеръ, выработалъ свой собственный «Уставъ гимназій, прогимназій и приготовительныхъ школъ», но этотъ уставъ изъ рукъ творцовъ его прямо поступилъ на полки министерская архива, гдѣ благополучно и покоемъ. И вотъ, прежде чѣмъ что-либо существенное (помимо уничтоженія обязательности преподаванія греческаго языка въ гимназіяхъ) «въ дѣлѣ обновленія и устройства русской школы» было сдѣлано, насталъ для нашихъ школъ бурный 1905–6 учебный годъ, выдвинувшій въ организациі школы новыя стороны, на которыя до сихъ поръ реформаторы не обращали вниманія, какъ-будто бы даже и совсѣмъ не замѣчали ихъ. На исторіи этого учебнаго года нужно остановиться, такъ какъ въ жизни нашей средней школы онъ имѣетъ весьма важное значеніе.

Смутное время въ школѣ началось много ранѣ сильныхъ волненій 1905–6 учебнаго года. Классическая система вызывала всеобщее недовольство, которое нельзя было задушить суровыми мѣрами, а потому, рано или поздно, недовольство школьниковъ и общества должно было выразиться совершенно явно и открыто. Въ школахъ съ послѣднихъ годовъ прошлаго столѣтія начали образовываться союзы школьниковъ, преслѣдовавшіе сложныя задачи, отчасти академическія, а отчасти политическія. Собственно, подобные кружки существовали и ранѣ, еще въ восьмидесятыхъ и даже семидесятыхъ годахъ, но они были подавляемы, особенно кружки съ преобладающимъ политическимъ характеромъ; академическіе же кружки едва влачили свое существованіе въ видѣ разрозненныхъ мелкихъ группъ. Съ конца девяностыхъ годовъ прошлаго столѣтія они ожили, принявъ опять двойной характеръ: преимущественно политическихъ кружковъ и кружковъ академическихъ. Въ южныхъ кружкахъ политическая окраска была гораздо ярче, чѣмъ въ сѣверныхъ. Напримѣръ, сѣверный союзъ, сформировавшая въ Петербургѣ въ 1903–4 учебномъ году изъ петербургской организациі среднихъ учебныхъ заведеній, существовавшей до того лѣтъ пять, такъ

опредѣлялъ свои задачи: «подъемъ умственнаго и нравственнаго уровня учащихся и пробужденіе въ широкихъ ихъ массахъ живого и глубокаго интереса къ окружающей насъ соціально-политической дѣйствительности». Союзъ хотѣлъ помочь учащимся «выработать законченное, научнообоснованное, прогрессивное, соціально-политическое міросозерцаніе... развить въ ученикахъ чувство общественности, ораторскія способности и политическій тактъ», подготовить «сознательныхъ, стойкихъ борцовъ за свободу и лучшее будущее и будущихъ убѣжденныхъ прогрессивныхъ дѣятелей свободной Россіи»; но, съ другой стороны, союзъ объявлялъ себя безпартійнымъ и рѣшительно высказался за поддержаніе «отъ всякаго активнаго вмѣшательства въ соціально-политическую жизнь страны». Въ академической борьбѣ союзъ охотно принималъ участіе, желая придать ей болѣе правильный и культурный характеръ. «Мы признаемъ, что академическая борьба имѣетъ большое общественно-воспитательное значеніе и что духъ протеста въ учащихся является лучшимъ противодѣйствіемъ рабской покорности школьной дисциплинѣ, сохраняющимъ отъ нея растлѣвающаго вліянія».

Въ 1903 году возникла среднешкольная организація на югѣ Россіи (третья по счету) подъ именемъ «Союза молодежи». Ея учредительный комитетъ въ мартѣ 1903 г. опубликовалъ такія резолюціи: «образовать среди воспитанниковъ среднихъ учебныхъ заведеній особую организацію, которая занялась бы подготовкой этой молодежи къ предстоящей ей борьбѣ за свои права; такъ какъ совѣщаніе представителей не считаетъ возможнымъ для учащейся молодежи добиться при современномъ казарменно-полицейскомъ устройствѣ Россіи какихъ-нибудь крупныхъ уступокъ своими собственными силами, то постановило: оказывать дѣйствующимъ въ Россіи революционнымъ партіямъ посильную помощь, какъ деньгами, такъ и подготовкой учащейся молодежи къ революціонной дѣятельности, а потому совѣщаніе поручило учредительному комитету завязать сношенія съ революционными партіями въ Россіи».

Подобныя же постановленія выносили совѣщанія и другихъ организацій южно-русскихъ учебныхъ заведеній.

Въ 1905–6 учебномъ году и академическая и, политическая борьба школьниковъ противъ существующихъ порядковъ въ государствѣ и школъ обострилась до крайности, приняла массовый характеръ и широкой волной разлилась по всей Россіи. Пов-

сюду, и въ большихъ и въ малыхъ городахъ, учащаяся молодежь заволаговалась и запротестовала. Учащимися стали выносить самыя рѣзкія политическія резолюціи: манифестъ 17 октября признавался жалкой подачкой, данной для обмана возставшаго народа, провозглашалась демократическая республика, основой которой является учредительное собраніе, а послѣднее въ свою очередь опирается на всеобщее, равное, прямое и тайное избирательное право. Было много и комическаго въ этомъ политическомъ движеніи школьниковъ. Такъ, ученики средней и низшей школъ въ Екатеринославѣ приняли и опубликовали такую резолюцію: «затхлая атмосфера всероссійской тюрьмы заставила и насъ, воспитанниковъ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній г. Екатеринослава, громко заявить о своихъ нуждахъ... На нашемъ знамени не будетъ больше академическихъ требованій: только политическіе лозунги будутъ руководить нашимъ движеніемъ. Академическія же наши нужды мы будемъ, по мѣрѣ возможности, удовлетворять революціоннымъ путемъ. Въ виду всего этого мы постановляемъ: 1) прекратить забастовку съ 25 ноября 1905 года; 2) объявить единственнымъ нашимъ требованіемъ созывъ учредительнаго собранія на основахъ всеобщаго, равнаго, прямого и тайнаго голосованія; 3) необходимыя наши нужды удовлетворять, по мѣрѣ возможности, революціоннымъ путемъ; 4) координировать наши выступленія на арену борьбы съ выступленіями другихъ революціонныхъ группъ». Богатая тема для водевиля и всякаго рода каррикатуръ, особенно при сопоставленіи сообщенія (изъ того же времени) объ одной мужской гимназіи: «партіи, несомнѣнно, образовались. Каждый разъ, какъ онѣ доходили до крупныхъ столкновеній, гимназію распускали изъ опасенія общей драки»2).

Въ движеніи школьниковъ 1905–6 учебнаго года есть не только политическая сторона, возбуждающая и смѣхъ и слезы, но и другая, собственно педагогическая. Заслуживаетъ самаго серьезнаго вниманія борьба среди самихъ школьниковъ по вопросу о томъ, слѣдуетъ или нѣтъ принять имъ участіе въ современномъ политическомъ движеніи.

Еще задолго до 1905–6 учебнаго года возникъ этотъ вопросъ. И на сѣверѣ, и на югѣ представители союзовъ среднихъ учебныхъ заведеній спорили между собою, нужно ли вовлекать гимназистовъ въ политику или нѣтъ. Кіевское центральное отдѣленіе объединенныхъ организацій и кружковъ признавало главною и

ближайшею задачею каждого кружка учащихся саморазвитіе, лишенное какого бы то ни было политическаго отѣнка, потому что навязывать неподготовленному человѣку политическія идеи, особенно идеи какой-либо дѣйствующей партіи – значитъ догматически направлять его развитіе въ извѣстную сторону, суживать его умственный кругозоръ, чего не имѣетъ права дѣлать никакая руководящая группа, какъ бы ни была признана ею необходимость трактуемыхъ идей. Желательно, конечно, чтобы наряду съ освѣщеніемъ всевозможныхъ вопросовъ давалось правильное освѣщеніе и современныхъ революціонныхъ теченій, но таковое освѣщеніе отнюдь не должно быть преднамѣренно тенденціознымъ. А южно-русская группа держалась какъ-разъ противоположныхъ взглядовъ, утверждая, что нужно давать возможно полное и законченное политическое воспитаніе учащейся молодежи, снабжать ее оружіемъ революціоннаго міровоззрѣнія и революціонной программы.

На сѣверѣ, въ петербургскихъ кружкахъ, повторилось то же явленіе. «Сѣверный союзъ» полагалъ, что одностороннее увлеченіе политикой, при отсутствіи критической способности и научнаго фундамента, повело бы только къ политическому диллентантизму, усвоенію верховъ и одной формы. Беспорядочное чтеніе нелегальной литературы породило среди учащихся уродливый типъ узкаго, убогаго, но высокоумнаго политическаго фанатика. Это обыкновенно люди безъ критики, воспринявшіе одну только форму политическаго ученія. Задача среднешкольнаго движенія бороться съ такимъ явленіемъ, помогать учащимся сознательно вырабатывать свои убѣжденія, а не принимать ихъ безъ критики на вѣру. Революціонные недоросли – явленіе печальное. «На знамени среднешкольнаго движенія всегда будетъ написано: научное знаніе и сознательная выработка убѣжденій».

Наконецъ, нелегальный студенческій органъ «Студентъ», издававшійся за границей въ 1903 году, разсматривалъ активное участіе учениковъ средней школы въ революціонной борьбѣ, какъ одно изъ самыхъ грустныхъ явленій современности, и рѣзко осуждалъ партійность некоторыхъ среднешкольных организацій (въ № 3 журнала). «Мы относимся отрицательно къ тѣмъ товарищамъ, которые, – говорилось въ этомъ журналѣ, – пренебрегая серьезными знаніями, спѣшатъ вылить свое революціонное настроеніе въ жизнь, примыкая къ дѣйствующимъ партіямъ, какъ ихъ активные члены. Партійныя разногласія проникаютъ отчас-

ти уже въ организаціи среднеучебныхъ заведеній и, несомнѣнно, способствовать не уясненію истины, а затемнѣнію ея, давая тенденціозное направленіе молодымъ умамъ»3).

Указываемое явленіе чрезвычайно важно. Если бы борьба шла не тайно, а явно, не въ заграничныхъ нелегальныхъ органахъ, а въ законныхъ русскихъ, то, несомнѣнно, русское общество своимъ нравственнымъ авторитетомъ поддержало бы ту часть юношества, которая была противъ слѣпого, на вѣру, усвоенія революціонныхъ взглядовъ и активнаго выступленія въ политической борьбѣ, а вмѣстѣ съ этимъ сколько молодыхъ силъ было бы спасено для производительной работы на пользу отечества, какъ умягчена, ослаблена была бы буря въ среднихъ школахъ въ 1905–6 учебномъ году! Но, – увы! мятущіеся школьники были предоставлены самимъ себѣ, а они такъ нуждались въ помощи, такъ просили ея. «Работать однимъ надъ образованіемъ и выработкою убѣжденій, – зывали они, – не всегда бываетъ легко. Часто мы нуждаемся въ указаніяхъ и совѣтахъ. Сколько помощи въ этомъ отношеніи могла бы оказать интеллигенція! Молодые профессора, литераторы, адвокаты, педагоги работою въ кружкахъ самообразованія, составленіемъ программъ могли бы устранить многія трудности съ нашего пути и дать намъ то положительное знаніе, въ которомъ отказала намъ школа»4).

Когда начался бурный 1905–6 учебный годъ, и тогда первыя выступленія молодежи были академичны, скромны (сравнительно), сопровождались оговорками, что «наши отцы и матери поймутъ и поддержать насъ», что учащіеся пойдутъ на забастовку только тогда, когда это окажется дѣйствительно необходимымъ. «Мы всѣ хорошо сознаемъ», – говорилось въ заявленіи учащихся петербургскихъ среднихъ учебныхъ заведеній, – что существованіе среднешкольнаго режима тѣсно связано со всѣмъ политическимъ режимомъ страны. Но мы также хорошо сознаемъ, что не намъ – младшему ея поколѣнію – вести съ нимъ борьбу: это – дѣло и право нашихъ старшихъ братьевъ и родителей. Это не значить, однако, что та борьба, которую мы ведемъ, бесплодна и бессмысленна. Она не направлена противъ коренныхъ причинъ, она не можетъ осушить болота, но она спасаетъ сотни погибающихъ въ немъ... Только близорукіе люди или люди, сознательно лгушіе, могутъ назвать эту нашу борьбу «игрою въ политику». Мы не играемъ, когда боремся съ высасываніемъ изъ насъ души живой, а нерѣдко и жизни. И если подчасъ наша борьба принимаетъ

ненормальные формы, то не наша в этом вина. Тяжела, трудна и ненормальна наша борьба. Когда же наступит, наконец, то желанное время, когда нам не нужно будет вести ее?»5).

О, если бы в это время было обращено серьезное и благожелательное внимание на заявления учащихся! Но никто не внимал их голосу, молодежь была предоставлена самой себе.

Чего же добивались школьники в бурный 1905–6 учебный год?

Приведем дословно, как типичную, резолюцию (от 23 сентября 1905 г.) собрания гимназистов г. Тулы, а потом пополним эту резолюцию некоторыми новыми черточками, разбавленными в других резолюциях. Нужно заметить, что гимназические резолюции весьма сходны между собою и повторяют одни и те же требования, часто теми же даже словами.

I. Принимая во внимание: 1) факты массового протеста и возбуждения учащихся, имевшие место за последнее время и в тульской гимназии (при крайне нежелательной форме их выражения), 2) причины подобного настроения, лежащие в основе нашего школьного режима, собрание считает неотложной необходимостью коренную реформу средней школы на началах автономности, демократизма и доступности школы, при контроле общества, широкой гласности и свободе школьного дела, присоединяясь таким образом к программе всероссийского учительского союза. II. В виду невозможности проведения коренной реформы средних школ в настоящий момент, до общей реорганизации государственного строя России, мы, в целях некоторого ослабления недостатков среди школ, требуем немедленного проведения следующих мер: 1) отмены внеклассного надзора со стороны педагогического персонала, 2) уничтожения инспекции в старших классах и воспитательного надзора над пансионерами старшего отделения, 3) вливающего обращения с учащимися, 4) предоставления учащимся права и возможности устраивать кружки самообразования, библиотеки, кассы взаимопомощи, товарищеский суд и т. п., 5) предоставления учащимся права и возможности совместного обсуждения вопросов школьной жизни, 6) отмены всяких ограничений в праве посещения театров, научных заседаний, библиотек и других общественных учреждений, 7) предоставления родителям права свободного избрания квартир для учащихся, 8) обязательного вызова учащегося и его родителей в педагогический совет для объ-

ясненія во всѣхъ случаяхъ, грозящихъ ученику исключеніемъ, 9) отмѣны всевозможныхъ преслѣдованій со стороны школьнаго начальства за убѣжденія какъ ихъ самихъ, такъ и ихъ родителей, 10) отмѣны надзора за исполненіемъ религіозныхъ обязанностей какъ для приходящихъ, такъ и для пансіонеровъ въ особенности, 11) полной отмѣны всѣхъ наказаній, унижительныхъ для учащихся или вредныхъ для ихъ здоровья, 12) предоставленія пансіонерамъ права безпрепятственно пользоваться отпускомъ въ будни, 13) отмѣны ограниченій въ правѣ пользоваться отпускомъ, какъ мѣры наказанія, допущенія въ пансіонѣ всѣхъ изданій легальныхъ. III. Осуществленіе этихъ требованій является единственнымъ средствомъ успокоенія гимназійб).

Дополнительныя требованія изъ постановленій на сходкахъ учащихся въ другихъ среднихъ школахъ: 1) сокращеніе до минимума преподаванія древне-русской словесности и введеніе изученія новыхъ авторовъ; 2) расширеніе ученической бібліотеки и допущеніе въ нее всѣхъ цензурныхъ изданій, при чемъ въ комиссію по выпискѣ книгъ и періодическихъ изданій должны входить три ученика старшаго класса; 3) пользованіе фундаментальною бібліотекой; 4) уничтоженіе карцера, арестовъ и кондуитовъ (полтавскіе реалисты 10 октября 1905 г.); 5) чтобы представители церкви не произносили рѣчей, носящихъ враждебный характеръ по отношенію къ иновѣрцамъ (20 октября 1905 г. ученики и ученицы среднеучебныхъ заведеній г. Азова); 6) запретить учителямъ сѣять рознь между учащимися путемъ натравливанія одной національности на другую; 7) не вносить въ среду учащихся разврата шпіонства (либавскіе учащіеся отъ 25 октября 1905 г.); 8) свобода преподаванія: преподаватель можетъ или сокращать, или дополнять программу, по желанію ученицъ или по собственному усмотрѣнію; 9) неприкосновенность корреспонденціи (ученицы оренбургской женской гимназій).

Сводка требованій учащихся г. Полтавы, сдѣланная родительско-педагогическимъ кружкомъ: I. Школьная жизнь: 1) реформа учебнаго дѣла: а) неразрывная связь средней школы съ высшей, достигаемая измѣненіемъ программъ и дающая доступъ въ высшія учебныя заведенія всѣмъ воспитанникамъ и воспитанницамъ, окончившимъ среднюю школу; б) уничтоженіе процентной нормы при приѣмѣ евреевъ въ среднія учебныя заведенія; в) расширеніе ученическихъ бібліотекъ всѣми книгами, не запрещенными общей цензурой, и безпрепятственное пользованіе кни-

гами фундаментальной библиотеки. 2) Реформа воспитательной части: а) вѣжлиное обращеніе, б) уничтоженіе карцеровъ, обыска и кондуита, с) безнаказанность за политическія и религіозныя убѣжденія. II. Внѣшкольная жизнь: 1) дефекты школы: а) уничтоженіе внѣшкольнаго надзора, свободный выборъ квартиръ и другія требованія, составляющія повтореніе вышеизложенныхъ7).

Въ этихъ заявленіяхъ стоило серьезно разобраться. Нельзя не замѣтить, что тѣ требованія, которыя наиболѣе тѣсно связаны съ уваженіемъ личности учащихся, повторяются очень часто, почти каждой школой. Таково требованіе вѣжливаго обращенія со стороны педагоговъ, въ частности директора. Хотя совѣты часто отвѣчали, что это требованіе всегда предполагается совѣтомъ и не нарушается или рѣдко нарушается, но его постоянное повтореніе всѣми школами, и мужскими, и женскими, а нерѣдко и подчеркиваніе этого требованія, свидѣлствуютъ, что въ указанномъ отношеніи дѣло обстоило не совсѣмъ благополучно. Гимназисты г. Новочеркасска прямо заявляли слѣдующее: «какъ на одну изъ самыхъ ненормальныхъ сторонъ нашей школы въ частности мы обращаемъ вниманіе на грубое и невѣжливое обращеніе педагогическаго персонала съ учениками и требуемъ къ себѣ гуманнаго и вполнѣ вѣжливаго обращенія»; А новочеркасскія гимназистки, предъявивъ цѣлый рядъ требованій, прибавили: «мы не забываемъ важнѣйшаго пункта – признанія за ученицами личности». Ученицы оренбургской женской гимназіи требовали уничтоженія шпіонства во всякомъ его проявленіи и неприкосновенности личности, – чтобы ни одинъ изъ педагоговъ не допускалъ насмѣшекъ надъ ученицами. Первая мужская гимназія въ Казани указывала на неоднократные случаи грубаго обращенія учителей съ учениками, несправедливыхъ и бездоказательныхъ обвиненій и проявленія оскорбительнаго недовѣрія.

Затѣмъ, учащіеся много хлопотали о кружкахъ для самообразованія, объ устраниніи внѣшкольнаго надзора, о полученіи права избирать своихъ представителей–старость, объ опредѣленіи ихъ правъ и обязанностей, о правѣ и компетенціи товарищескихъ судовъ, и вмѣстѣ, по неразрывной связи, о правѣ сходовъ по классамъ и общешкольныхъ. Многія школы пытались создать по этимъ предметамъ правильное и точное законодательство, нерѣдко включая въ него и положеніе объ организации союза среднеучебныхъ заведеній города или района или всѣхъ сред–

нихъ школь, при чемъ такому союзу придавалось или преимущественно академическое значеніе, хотя бы и съ правомъ входить съ заявленіями въ правительственныя и общественныя учрежденія по вопросамъ о средней школѣ (проектъ академическаго союза средне-учебныхъ заведеній г. Петербурга), или указывалась ему довольно видная политическая дѣятельность – борьба за улучшение государственнаго строя, устройство митинговъ, забастовокъ, бойкота отдѣльныхъ учителей и т. п. Тамъ, гдѣ учащіеся стояли на чисто академической почвѣ, тамъ имъ иногда удавалось достигнуть одобренія своихъ стремленій мѣстною учебною властью и даже относительно старостъ и сходокъ, имъ удалось одинъ разъ получить согласіе совѣта и попечителя, именно ученикамъ петербургской введенской гимназіи было разрѣшено совѣтомъ и попечителемъ: въ классахъ V-VIII выбирать старостъ и ихъ помощниковъ, въ свободное отъ занятій время устроить въ помѣщеніи гимназіи чтенія и рефераты, собираться (старшимъ классамъ) на сходки, съ предварительнаго согласія начальства гимназіи, устроить въ гимназіи читальню и выбирать книги для ученической бібліотеки подъ руководствомъ преподавателя⁸).

Въ то время, когда учащіеся критиковали современный школьный строй и высказывали, какъ, по ихъ мнѣнію, съ ихъ точки зрѣнія, нужно организовать школу, подобную же работу вела и нѣкоторая часть преподавателей съ своей точки зрѣнія; она также критиковала современный строй и высказывала свои взгляды и пожеланія. Замѣчательно, что эти двѣ отдѣльныя работы, исполненныя разными лицами, въ сущности сошлись не только въ своей отрицательно-критической части, – что неудивительно, – но и въ положительной. Мы имѣемъ въ виду двѣ работы учительскаго персонала: тифлисскихъ педагоговъ, петербургскихъ и московскихъ. Первая работа, въ известномъ смыслѣ, представляется особенно знаменательной, такъ какъ она имѣетъ нѣкоторый офіціальный характеръ.

(Продолжение следует)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Баранникова Наталья Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент.

Начальник отдела науки и проектов ГБОУ ВПО «Академия социального управления», старший научный сотрудник ФГНУ «Институте теории и истории педагогики» РАО, г. Москва
barannikova_nb@asou-mo.ru

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент РАО

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики РАО», председатель Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, г. Москва
hp-journal@mail.ru

Донгаузер Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург
dong-elena@yandex.ru

Днепров Эдуард Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор, Академик РАО

Профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва
hp-journal@mail.ru

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГАОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж
lyubovzavarzina@mail.ru

Колокольникова Зульфия Ульфатовна — кандидат педагогических наук, доцент.

Заведующий кафедрой педагогики ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» Лесосибирский педагогический институт, г. Лесосибирск
kolokolnikova_zu@mail.ru

Колпачёва Ольга Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры Общей педагогики, дошкольного и начального воспитания ФГБОУ ВПО «Ставропольский педагогический институт», г. Ставрополь
okol@list.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Куликова Светлана Вячеславовна — доктор педагогических наук, профессор.

Заместитель заведующего кафедрой педагогики по научной работе ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград
hp-journal@mail.ru

Мисечко Ольга Евгеньевна — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры методики преподавания иностранных языков и прикладной лингвистики УО «Житомирский государственный университет имени Ивана Франко», Украина, г. Житомир
olhamatis@yahoo.com

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

Ромаев Антон Павлович — кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры специальной психологии ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь
mychernoby1@mail.ru

Ромаева Наталья Борисовна — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики и образовательных технологий ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь
romaeva.natalia@mail.ru

Сахарова Людмила Геннадьевна — кандидат исторических наук, доцент.

Заведующая кафедрой социальных наук ГБОУ ВПО «Кировская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Киров
slg75@rambler.ru

Семенченко Елена Викторовна

Заместитель директора по дополнительному образованию, учитель мировой художественной культуры МБОУ СОШ №27 г. Пятигорска, г. Пятигорск
SEV200603@YANDEX.RU

Соложнина Наталья Анатольевна — кандидат педагогических наук.

Главный специалист отдела научно-исследовательской работы и послевузовского образования ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
vanetta@yandex.ru

Слотин Владимир Евгеньевич — кандидат исторических наук.

Старший преподаватель кафедры социальных наук ГБОУ ВПО «Кировская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Киров
soziolog@kirovgtma.ru

Старжинская Наталья Степановна — доктор педагогических наук, профессор

Профессор кафедры методик дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск
Natashast1@yahoo.com

Стрельцов Алексей Александрович — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры перевода и ИТЛ ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону
al-astr@yandex.ru

Тукач Валентина Павловна

Консультант отдела повышения квалификации и переподготовки кадров Министерства образования Республики Беларусь, Республика Беларусь, г. Минск
Jamaica321@mail.ru

Шевелев Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор

Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург
hp-journal@mail.ru

Щетинина Наталья Павловна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании факультета социологии и управления ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», г. Рязань
vlasov-an@mail.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефоны: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Barannikova Natalya Borisovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor.

Head of the Division of Science and Projects of FSBEI HPT "Academy of Social Management", senior scientific worker of FSSI "Institute of Theory and History of Pedagogy", Moscow
barannikova_nb@asou-mo.ru

Boguslawski Mikhail V. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of RAE

Head of Laboratory of the history of pedagogy and education of FSSU "Institute for the Theory and History of Pedagogy of the RAE", chairman of the Scientific Council on the history of education and teaching science, Moscow
hp-journal@mail.ru

Dongauzer Elena V. - Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Associate Professor of the Department of pedagogy, the Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg
dong-elena@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
hp-journal@mail.ru

Zavarzina Lubov E. — Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh
lyubovzavarzina@mail.ru

Kolokolnikova Zulfiya U. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Head of pedagogic department of "Siberian Federal University" Pedagogical University Lesosibirsk, Lesosibirsk
kolokolnikova_zu@mail.ru

Kolpatchova Olga Y. — Doctorate of Education, professor.

Professor of the Department of General Education Science and Basic Education. The State Teacher's Training Institute of Stavropol, Stavropol
okol@list.ru

Kornetov Grigory B. - Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Department of Pedagogy of SEI HPT "Academy of Social Management", Moscow
abc1089@yandex.ru

Kulikova Svetlana V. - doctor of pedagogical sciences, professor.

Deputy Head of the Department of Pedagogy of FSBEI HPT «Volograd State Pedagogical University», Volograd
hp-journal@mail.ru

Misechko Olga Y. - Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of the Chair of Foreign Languages Teaching Methodology and Applied Linguistics of the Zhytomyr Ivan Franko State University (Ukraine, Zhytomyr), Ukraine, Zhitomir
olhamatis@yahoo.com

Novikov Sergey G. — Doctor of Pedagogy, Candidate of Historical Sciences, professor.

Professor, head of the department of socio-humanitarian disciplines of FEI HPT "Volograd Arts Institute named after P. A. Serebryakov". Volograd
novsergen@yandex.ru

Romaev Anton P. - Candidate of Pedagogical Sciences.

Associate Professor of Special Psychology, FGAOU VPO "North Caucasian Federal University".
Stavropol
mychemobyl@mail.ru

Romaeva Natalia B. - Doctor of Pedagogical Sciences, professor.

Professor of the Department of Pedagogy and Educational Technologies, FGAOU VPO "North Caucasian Federal University". Stavropol
Romaeva.natalia@mail.ru

Sakharova Liudmila G. — Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor.

Head of the Chair of Social Sciences, Kirov State Medical Academy, Kirov
slg75@rambler.ru

Semenchenko Elena V.

The Deputy Director on additional education, the teacher of world art and culture of MIDDLE school
№ 27 of the city of Pyatigorsk, Pyatigorsk
SEV200603@YANDEX.RU

Solozhnina Natalia A. - Candidate of Pedagogy.

Chief specialist of scientific research and after diploma education department of the FSBEI HPT
«Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy», Nizhniy Tagil.
vanetta@yandex.ru

Slotin Vladimir E. — Candidate of Historical Sciences.

Lecturer of the Chair of Social Sciences, Kirov State Medical Academy, Kirov
soziolog@kirovgma.ru

Starzhynskaya Natalya S. — Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of the department of preschool education methodics of the Belarusian State Pedagogical
University named by M. Tank, Minsk, The Republic of Belarus
Natashast1@yahoo.com

Streltsov Alexey A. - Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor.

Assistant Professor of the Chair of Translation and ITL, FSAEI VPO "Southern Federal University",
Rostov-on-Don
al-astr@yandex.ru

Tukach Valentina P.

Consultant worker of the department of the qualification and Minsk, The Republic of Belarus, Minsk,
The Republic of Belarus
Jamaica321@mail.ru

Shevelev Alexander Nikolaevich - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, SEI SPE (training) specialists of St. Petersburg
Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg
hp-journal@mail.ru

Shetinina Natalya Pavlovna — Candidate of pedagogical sciences, associate professor

The associate professor of pedagogics and management in education of faculty of sociology and
management FGBOU VPO "The Ryazan state university of S. A. Yesenin", Ryazan
vlasov-an@mail.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

**Министерство образования Московской области
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»
ТРЕТИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФОРУМ
РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ
г. Москва, 23 апреля 2015 г.**

**Информационное письмо
Уважаемые коллеги!**

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) 23 апреля 2015 г. проводит Второй национальный форум российских историков педагогики.

Рабочий язык форума — русский. На форуме планируется обсуждение актуальных проблем истории педагогики.

Работа форума начнется в 12.00 часов 23 апреля 2015 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3, к. 5, административный корпус АСОУ, ауд. 120. Начало регистрации участников с 11.00 часов.

Проезд: метро «Свиблово», выход из первого вагона по ходу поезда, вверх по лестнице, налево по переходу, направо вверх по лестнице на улицу. Далее пройти мимо торгово-развлекательного центра «Свиблового» (остается слева), через двойной перекресток мимо Московского университета МВД РФ (остается слева); по улице Радужной мимо строящегося развлекательного комплекса; далее мимо четырехэтажного здания поликлиник № 6; затем повернуть налево во двор, пройти прямо 100 метров. Пятиэтажное кирпичное здание АСОУ налево за металлическим забором.

В формате Форума предполагается издать монографию «Восхождение к истории педагогики». Заявки на участие в работе Форума по прилагаемой форме и материалы для публикации необходимо отправить одновременно по двум электронным адресам: abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до 30 декабря 2014 г.

Информацию об условиях публикации и участия в работе Форума можно получить, обратившись за справкой по указанным выше электронным адресам.

Оргкомитет Форума оставляет за собой право редактировать присланные материалы и их названия, а также отклонять материалы, которые не соответствуют тематике заявленной монографии.

Оргкомитет Форума находится по адресу: 129344, Москва, Академия социального управления, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики).

ЗАЯВКА
на участие в работе Третьего национального форума
российских историков педагогики
г. Москва, 23 апреля 2015 г.
Академия социального управления

Фамилия, имя, отчество _____

Место работы _____

Должность _____

Ученая степень, звание _____

Адрес для почтовой связи (с указанием почтового индекса) _____

Телефоны (с указанием кода города):

служебный _____

домашний _____

мобильный _____

Электронные адреса:

домашний _____

служебный _____

Планирую принять личное участие в работе форума (да; нет) _____

Название текста для публикации в монографии «Восхождение к истории педагогики»

Тема выступления _____

Дополнительные пожелания _____

**Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Российский государственный гуманитарный университет
Институт теории и истории педагогики
Региональная общественная организация «Сообщество профессиональных
социологов»**

**в память культуролога, социолога, психолога Г.В.Иванченко (1965-2009)
проводят 10-12 сентября 2015 года**

**Всероссийскую научную конференцию с иностранным участием
«ЗАБОТА О СЕБЕ В ПЕДАГОГИКЕ, СОЦИОЛОГИИ
И ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»**

Концепция «заботы о себе», актуализированная в работах Мартина Хайдеггера, Пьера Адо, Мишеля Фуко, вновь обретает возможность стать одной из базовых в общегуманитарном знании и науке. Человеческая мысль снова обращается к заботе о себе как онтологической категории для существования и общества (культура и педагогика как формы заботы социума о своем существовании), и индивида (этос и психология как формы заботы человека о своем совершенствовании). Конференция предполагает поиск возможностей интеграции исторического, теоретического и прикладного дискурсов, способствующих углублению представлений о «заботе о себе» - императиве, феномене, ценности, цели, стратегии. Планируется обсудить проблемы исторической и современной концептуализации философско-педагогической категории «забота о себе», обозначить методологические основы ее интерпретации и специфику использования в разных теоретических рамках и дисциплинарных полях, когда педагогика и культура определяют человека по отношению к изучаемому содержанию образования и к самому себе как ученика и учителя одновременно, обеспечивая самопреобразование, саморазвитие и самоактуализацию в течение всей его жизни. Со стороны представителей разных наук предполагается рассмотреть данную идею и категорию как особый аспект культуры личности в ее прошлом и настоящем. Сроки проведения конференции приурочены к 50-летию российского философа, психолога, культуролога и педагога Галины Владимировны Иванченко (1965-2009), обосновавшей возможность рассмотрения категории «забота о себе» как междисциплинарной, наметившей подходы к психолого-педагогической интерпретации корпуса текстов разных культур и эпох в последней прижизненной монографии «Забота о себе: история и современность».

Примерные темы для обсуждения (список может быть расширен)

1. Творческое наследие Г.Иванченко: междисциплинарный подход к «заботе о себе».
2. «Забота о себе» в истории педагогических, психологических, социальных наук и философии.
3. «Забота о себе» в исторической перспективе: идеал заботы в Античности, Средневековье, в Новое время и в Постмодерне.
4. Концептуализация категории «забота о себе».
5. Методологические проблемы и перспективы исследования феномена «забота о себе».

6. «Забота о себе» в ряду ориентиров развития образования (от дошкольного до непрерывного).

7. Моральные аспекты заботы о себе и о Другом.

8. Практики заботы о себе: медицинский, педагогический, социальный аспекты.

9. «Забота о себе» в треугольнике между общим, профессиональным и философским образованием: «путь жизни» и целеполагание в обучении и воспитании.

10. «Забота о себе» как самостроительство, самообразование и самоактуализация. Формирование способности заботиться о себе в различных возрастных когортах. Школьная педагогика и педагогика «заботы о себе».

11. Высшая школа как важнейший этап воспитания заботы о себе как основы автодидактики и самовоспитания.

12. Непрерывное образование — важнейший аспект заботы о себе. Взаимодействие образовательных и других биографических стратегий.

К участию в конференции приглашаются педагоги и культурологи, социологи и психологи, историки и антропологи, философы, филологи, медики и другие специалисты в науках о человеке и обществе. Возможна организация соответствующих дисциплинарных секций. Рабочие языки — русский, английский. Индивидуальные заявки на конференцию, включающие анкетные данные и тезисы до 500 слов, а также заявки на проведение секций, принимаются до 15 ноября 2014 года Марией Андреевной Козловой по адресу: makozlova@yandex.ru. После подачи заявки просим проверять подтверждение ее получения. Результаты рассмотрения заявки сообщаются ее автору до 25 декабря 2014 г.

Планируется издание трудов конференции. Статьи объемом до 40 000 знаков (с пробелами) просим отправлять до 15 февраля 2015 года по двум адресам: makozlova@yandex.ru, vbezrogov@yandex.ru. Сноски постраничные единой нумерацией по всей статье. После подачи статьи просим проверять подтверждение ее получения.

К лету 2015 года программа конференции будет размещена на сайтах НИУ ВШЭ, РГГУ и СоПСо.

Место проведения заседаний: Москва, ул. Мясницкая, д. 20, НИУ «Высшая школа экономики».

Оплата проезда и проживания участников конференции за свой собственный счет. В исключительных случаях возможно обсуждение возмещения части расходов (так же как и обсуждение возможности превысить объем предоставляемой статьи). Заявка на возмещение расходов включается в общую заявку, присылаемую в адрес Оргкомитета конференции до 31 ноября 2014 года.

Будем рады увидеть на конференции всех коллег, так или иначе затрагивающих в своих исследованиях тематику заботы о себе.

Оргкомитет конференции

М.А.Козлова (председатель)

Ю.И.Александров, Ю.А.Асоян, И.И.Ашмарин, В.Г.Безрогов, Е.А.Богданова,
П.А.Гаджикурбанова, К.Н.Галсон, И.В.Голубович, Д.А.Леонтьев, В.Л.Лехциер,
В.Ф.Петренко, В.К.Пичугина, Н.Е.Покровский, В.П.Рыжов, А.Е.Соловьев,
А.И.Сосланд, П.Т.Уэбб, С.С.Хоружий, А.Ю.Чепуренко, М.Н.Эшштейн

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:

Приставительные ссылки и/или списки приставительной 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.saripkro.ru/index.php> {дата обращения: 09.11.11}.

Архивный документ

5. Биснек А.Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год: докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. // 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: hr-journal@mail.ru. Наш сайт: <http://www.ntspi.ru>

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-50140 от 06 июня 2012 г.

Журнал издается с 2011 года

Подписано в печать 25.09.2014. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 16,08. Тираж 250 экз. Заказ 825.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.