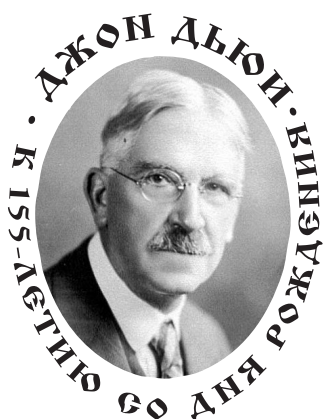


ISSN 2304-1242

Научное издание Нижнетагильского государственного
социально-педагогического института (филиала)
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



4/2014

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

УТКИН Анатолий Валерьевич — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ, 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 стратегии и теории образования» РАО. г. Москва

ЛУКАЦКИЙ Михаил Абрамович доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.
Заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт стратегии и теории образования» РАО, заведующий кафедрой НГПУ ВПО «Московский психолого-социальный университет». г. Москва

МАРКАРОВА Тамара Сергеевна кандидат филологических наук, доцент.

РОГАЧЕВА Елена Юрьевна доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых». г. Владимир

РОМАНОВ Алексей Алексеевич доктор педагогических наук, профессор.
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 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 управления научных работ и повышения квалификации педагогических кадров НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил.

СОДЕРЖАНИЕ

**Колонка
РЕДАКТОРА**

Уткин А. В., д-р пед. наук, профессор СТЕНОГРАММА ДЕСЯТОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА»	7
--	---

**Памятные даты истории
образования и педагогики**

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор К 155-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ДЖОНА ДЬЮИ (1859–1952)	33
Дьюи Д. МОЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВЕРА	54

**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 V)	64
---	----

Козлова Г.Н.,
д-р пед. наук, профессор,
Овчинников А.В.,
д-р пед. наук
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ИСТОРИОГРАФИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ВЛАСТИ И ОБЩЕСТВА В ВОПРОСАХ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.74

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Колпачева О. Ю.,
д-р пед. наук, профессор
ШКОЛА И ОБРАЗОВАНИЕ ДРЕВНЕЙ РУСИ85

Павлова Н. П.,
канд. пед. наук, доцент
СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ВЗГЛЯДОВ Н. И. ПИРОГОВА95

Седова Е. Е.,
канд. пед. наук,
Пономарева С. В.
ЧТЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ
КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ103

Селивёрстова Е.Н.,
д-р пед. наук, профессор
СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТИПАХ ОБУЧЕНИЯ В
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА114

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

Семенова Н. В., д-р пед. наук, профессор А. С. МАКАРЕНКО И С. Т. ШАЦКИЙ О ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА	128
---	------------

Хижнякова О. Н., канд. пед. наук СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ	139
--	------------

История зарубежного образования и педагогики

Безрогов В. Г., д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО Куrowsкая Ю. Г., канд. филол. наук, доцент ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО ЧТЕНИЮ ВАЛЕНТИНА ИКЕЛЬЗАМЕРА	147
--	------------

Рогачева Е. Ю., д-р пед. наук, профессор ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЖОНА ДЬЮИ В НИДЕРЛАНДАХ	159
--	------------

Исследования молодых ученых

Ерёмина А. И. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УФИМСКОЙ ФЕЛЬДШЕРСКО-АКУШЕРСКОЙ ШКОЛЫ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ	169
--	------------

Научные дискуссии

Липская Л. А.,

д-р пед. наук

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

(КОНЕЦ XX - НАЧАЛО XXI В.)176

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Каптерев П.Ф.

СРЕДНЯЯ ШКОЛА, ЕЯ НОВЫЙ ИСТОРИЯ190

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ204

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ208

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Уткин А. В.,
доктор педагогических наук,
профессор



СТЕНОГРАММА ДЕСЯТОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА» Москва, Академия социального управления, 13 ноября, 2014 г.

В статье представлены доклады участников X международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: история педагогики как педагогическая и историческая наука» (13 ноября 2014 г., Москва).

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

A. V. Utkin NORTHAND RECORD OF THE 10th NATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE "HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AT THE BEGINNING OF THE 3rd MILLENEUM"

The article presents the participants' reports IX International scientific conference "Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the III millennium: history of pedagogy as a pedagogical and historical science", held November 13, 2014 (Moscow).

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



Корнетов Г. Б., д.п.н., проф., заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (Москва):

Мы начинаем работу юбилейной десятой конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия». Ее тема «История педагогики как педагогическая и историческая наука».

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

История педагогики расширяет горизонты педагогического познания. Это происходит как за счет получения ею нового знания о прошлом, так и за счет предоставления ею новых возможностей самоопределения в пространстве необозримой педагогической культуры, накопленной человечеством за свою многотысячелетнюю историю и постоянно обогащающейся. История педагогики — это не просто постоянный источник количественного приращения (расширения) педагогического знания, это также источник его непрерывной реконструкции, качествен-

венного изменения и преобразования.

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

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

Педагогическое прошлое, воспринимаемое как другое по отношению к педагогическому настоящему, традиционно оказывается фокусом внимания истории педагогики, познающей это другое. Педагогика же познает педагогическое настоящее, отличающееся от этого прошедшего другого. Такова принятая схема. И нет смысла ее оспаривать, несмотря на вполне закономерный вопрос, где же все-таки закачивается прошлое (другое) и на-

чинается настоящее. Эта схема вполне разумна и, без всякого сомнения, имеет право на существование. Она, в частности, находит свое отражение в трактовке эволюции педагогики в логике развития наукоучения, как науки (или отрасли знания) все глубже проникающей в познаваемый предмет и с этой точки зрения естественным образом все более и более знающей в каждый последующий момент своего существования.

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

Во-вторых, прогресс педагогического знания связан с учетом и

использованием того культурного потенциала, который постепенно накапливается обществом и не только ставит новые педагогические задачи, но и предоставляет принципиально новые возможности для их решения. Например, последовательное изобретение и распространение письменности, книгопечатания и информационно-компьютерных технологий открывали качественно новые горизонты педагогической деятельности, в прямом смысле слова революционизировали ее. Так менялись способы фиксации содержания образования, средства его передачи и освоения, методы организации образовательного процесса.

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

вания, так как предполагает наличие значительного времени, необходимо-го для постановки и поиска решения учебных проблем (для организации и осуществления учебной поисковой деятельности).

В-четвертых, прогресс педагогического знания связан с постоянным накоплением, обогащением и пересмотром множества педагогических подходов, концепций, теорий, систем, технологий, методик (т. е. педагогических идей и практик), их осмыслением, переосмыслением, анализом и синтезом, пониманием их возможностей и ограничений в различных условиях и применительно к решению различных образовательных задач. Например, идея природосообразности образования, восходящая как минимум к Демокриту, на протяжении двух с половиной тысячелетий развивалась и переосмысливалась как важнейший принцип построения и осуществления педагогической деятельности. Так, требование соответствия образования природе ребенка реализовывалось по-разному в зависимости от понимания этой природы, в частности, от признания и интерпретации ее активного, деятельного характера.

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

четкое разделение между историей педагогики и собственно (современной) педагогикой.

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

История педагогики есть единственная истинная педагогика, т. е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Логика педагогического мышления существует и развивается в логическом общении (диалоге), во-первых, между многими логически одновременными педагоги-

ческими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т. п., во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимодействия, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. И разнообразные феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но, исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь возникающими педагогическими фе-

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

История педагогики (история образования и педагогической мысли в самом широком социокультурном контексте) есть наука и педагогическая, и историческая. Эта точка зрения давно утвердилась среди большинства отечественных исследователей и, как правило, трактуется таким образом, что история педагогики является наукой педагогической по своему предмету, а исторической — по своим методам.

Проведенный анализ истории педагогики как науки педагогической позволил выдвинуть предположение, что историю педагогики в определенном смысле можно рассматривать как единственную истинную педагогiku. Выше показано также, что само су-

ществование истории педагогики как науки исторической имеет своей предпосылкой признание педагогического прошлого как иного, уже прошедшего, другого, по отношению к педагогическому настоящему, которое продолжается «здесь и сейчас». В этом контексте возникает потребность более детально рассмотреть особенности истории педагогики как науки исторической.

История педагогики легитимна настолько, насколько признано существование педагогического прошлого, отличающегося от педагогического настоящего. Понятие «педагогическое прошлое» является основополагающим для истории педагогики, ибо само ее существование возможно и оправдано разделением педагогического прошлого (того, что было) и педагогического настоящего (того, что есть).

История педагогики, будучи наукой о педагогическом прошлом, рассматривает:

- педагогические события прошлого;
- устойчивые структуры педагогического прошлого;
- событийные процессы в педагогическом прошлом;
- людей, участвовавших в педагогических событиях прошлого (их позиции, установки, действия, изменения);
- пласты культуры, вовлеченные в педагогические события прошлого;
- социальные институты, вовлеченные в педагогические события прошлого.

Смыслом истории педагогики является упорядочение бесконечно многообразного и непрерывно изме-

няющегося (хотя и разными темпами) педагогического прошлого. Это упорядочивание обуславливается рядом обстоятельств. Во-первых, пониманием того, что есть педагогическое прошлое и история педагогики; насколько, в каком смысле и каким образом они познаваемы; что есть историко-педагогическое знание, какими способами возможно его получать, обобщать, объяснять, интерпретировать, концептуализировать; что есть историко-педагогический источник, каковы методы работы с ним; для чего, с какой целью следует упорядочивать педагогическое прошлое. Во-вторых, педагогическим сознанием своего времени; существующей педагогической культурой (содержащей в себе педагогическое прошлое, настоящее и зародыши педагогического будущего); достижениями, трудностями, значимыми проблемами теории и практики образования. В-третьих, общественной, прежде всего социально-политической и духовной, ситуацией своего времени. В-четвертых, мировоззренческой и методологической позицией историка педагогики, так или иначе выражающей перечисленные выше обстоятельства.

Применительно к истории педагогики презентизм стремится актуализировать те стороны педагогического прошлого, те историко-педагогические события, структуры и процессы, которые значимы для сегодняшней педагогической действительности, для ее более глубокого и всестороннего понимания, для самоопределения в ней. Презентизм стремится интерпретировать историко-педагогическое прошлое таким

образом, чтобы обращение к нему способствовало осмыслению и решению современных проблем теории и практики образования. При этом изначально заданное современное переосмысление педагогического прошлого привносит в него такое мыслительное содержание, которое прежде в нем отсутствовало, т. е. модернизирует его. Презентизм не только не стремится преодолеть эту модернизацию, но прямо и непосредственно использует ее самым активным образом.

Антикваризм, наоборот, стремится рассматривать педагогические события с точки зрения их роли и места в жизни прошлого, во взаимосвязи с обстоятельствами, их породившими. Он стремится избежать их модернизации, подчеркивает самозначимость их изучения.

Делая акцент на истории педагогики как науки педагогической, исследователи в большей степени ориентируются на презентизм. Делая акцент на истории педагогики как науки исторической, исследователи в большей степени ориентируются на антикваризм.

Историко-педагогическое сознание, ориентирующееся на историзм, предполагает:

- признание различий между педагогическим настоящим и педагогическим прошлым, современной педагогической эпохой и всеми предыдущими педагогическими эпохами;

- изучение различных элементов и аспектов педагогического прошлого в неразрывном единстве с их окружением, задающим необходимый контекст их рассмотрения, вне которого пред-

мет исследования не может быть определен, реконструирован, объяснен и понят;

- понимание истории педагогики как процесса, как движения во времени связанных между собой событий, в конечном счете, дающего ответ на вопрос, как из прошлого вырастает настоящее, а следовательно, способствующего постижению настоящего и определению тенденций развития будущего.

История педагогики есть взгляд, обращенный из дня сегодняшнего в день вчерашний. Именно эта ее обращенность к прошлому обуславливает ее статус как науки исторической. Однако эта историчность оказывается неразрывно связанной с ее статусом науки педагогической. Педагогичность истории педагогики определяет содержательный стержень ее исследовательской проблематики, придает качественную определенность в ряду других исторических дисциплин, делает ее, в конечном счете, наукой педагогической.

История педагогики как наука историческая позволяет лучше, глубже и полнее раскрыть и понять ее педагогическое содержание.

Педагогическое прошлое, позволяя лучше понять педагогическое настоящее как его результат, отнюдь не обеспечивает возможность однозначного понимания поведения в этом настоящем. Но прошлое, кроме понимания того, как и почему возникло существующее настоящее, дает также и ценностные ориентиры отношения к нему, основанные на осознании собственной педагогической позиции через самоидентификации с различ-

ными педагогическими традициями, а это помогает определить цели субъектов педагогической деятельности (как практической, так и теоретической), а также пути, способы и средства достижения этих целей.

Обсуждая проблемы истории педагогики, перспективы историко-педагогических исследований, важно понять, какие проблемы сегодня происходят в ВАКе.



Лукацкий М. А., д.п.н., проф., чл.-корр. РАО, член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ (Москва): Рад вас приветствовать, уважае-

мые коллеги, на традиционном и весьма значимом мероприятии, которое проводится Академией социального управления. Попробую обозначить процессы, происходящие в ВАКе, в свете изменения требований к научным исследованиям в целом и историко-педагогическим в частности.

Начну издавала. Все мы прекрасно знаем, что наука — динамично развивающийся институт. К примеру, 150 лет назад не было социологии, мы имели лишь смутное представление о том, как устроено человеческое общество; не существовало научной психологии, мы лишь догадывались о том, что собой представляет человеческая личность и как изменится характер человека; не было и нейрофизиологии, потому мы не знали, как функционирует человеческий мозг. А теперь это области актуальных научных исследований. Возникает вопрос: должна ли педагогика учитывать все многообразие этих научных данных, подтверж-

денных самым серьезным образом или же нет. Да, должна. А если она этого не делает? Значит, она продуцирует то, что было ранее, стагнирует, не учитывая все многообразие человековедческих данных при проведении исследований, а ведь образование — вещь серьезная, определяющая будущее страны. Встал вопрос, как оптимизировать исследовательскую педагогическую деятельность. На первых порах решение было найдено очень простое: требовать от научного руководителя тщательного руководства диссертационным исследованием. Но этой меры оказалось недостаточно, тогда «взялись» за Диссертационные советы с требованием не допускать к защите «плохие» диссертации.

Выяснилось и другое: часто среди членов диссоветов встречаются люди, которые не имеют права осуществлять экспертизу тех или иных работ. Следовательно, нужно тщательно относиться к выбору членов совета. По формальным обстоятельствам все те, кто в совете работает, — это очень серьезные в научном отношении люди, имеющие высокие научные степени и звания. Появилось новое требование: надо, чтобы эти люди активно публиковались, представляли научные направления, руководили аспирантами.

Постоянное повышение требований к качеству выполняемых диссертационных исследований и к качеству экспертов — членов диссоветов привело к тому, что на сегодняшний день закрыто около 500 советов, конечно, не только педагогических. Многим советам предложено объединить свои силы, чтобы стать эффективнее. В скором времени президиум

рассмотрит список тех советов, которые должны остаться на карте педагогической науки. Эти советы будут многочисленными по составу: по 25 и более человек. Этим советам будет предложено заниматься экспертизой работ, выполненных по нескольким специальностям. Соответственно и требования к членам совета будут меняться: например, не только наличие публикаций, регистрируемых в системе РИНЦ, но и других системах цитирования. Дисциплинарный порядок регистрации советов и решение вопросов, связанных с членством в совете, тоже будет пересматриваться.

Вместе с тем, желание университетов и образовательных учреждений иметь советы является стойким и неизменным, потому что наличие совета — один из значимых отчетных параметров для вуза. Естественно, в этих условиях не могли не пересмотреть состав экспертного совета ВАК. Хотели укрепить его, ввести новых членов, что, собственно говоря, и произошло. Количество защит существенно уменьшилось, работ поступает меньше, зато к ним требовательнее относятся. Это касается абсолютно всех дисциплин, по которым выполняются диссертационные исследования. Вероятнее всего, до конца этого года будет осуществлена ротация составов экспертного совета. В частности, будет пересмотрен в какой-то части совет по педагогике и психологии.

Вопрос: По каким основаниям рассматриваются кандидатские диссертации? Университеты сами будут рассматривать кандидатские, а в исключительных случаях их будут рассматривать в ВАКе?

Ответ: Это совершенно не так. В положении есть четыре пункта, по которым можно предъявить претензии к защищенной кандидатской диссертации. Самый простой вариант, который используют эксперты в том случае, если диссертация показала им недоброкачественной: любой член экспертного совета имеет право запросить полный текст диссертационной работы. Если после ознакомления он приходит к выводу, что с текстом работы, авторефератом что-то обстоит неблагополучно, он может далее принять самые серьезные меры.

Конечно, к кандидатским диссертациям «придинок» меньше, чем к докторским, вместе с тем, будут вводиться требования и нормы, расширяющие круг возможностей членов экспертного совета. Недавно было введено правило отнюдь не в пользу соискателя ученой степени: было сказано, что приглашать на заседание экспертного совета соискателя ученой степени кандидата или доктора наук эксперты не имеют права. Эксперты имеют право написать заключение, которое затем попадает на заседание президиума, а состав президиума уже принимает окончательное решение: в его компетенции попросить автора ответить на те или иные вопросы. Отвечать на вопросы экспертного совета сложно, а на вопросы президиума сложно вдвойне уже в силу того, что среди членов президиума, людей, имеющих отношение к педагогике, всего несколько человек. С нашей точки зрения, это требование завышено и, вероятно, последует его коррекция.

Вопрос: Михаил Абрамович, Вы в самом начале сказали, что одна из объективных причина ухудшения качества диссертаций в том, что педагогические науки не используют результаты современных исследований гуманитарных наук. Но во всех тех требованиях, на которые сейчас ссылается ВАК, эту причину не указывают. В основном, суть изменений сводится к формальным требованиям: оформлению документов, проверке на плагиат, уровень публикаций и т. д. Получается, что требования, которые ВАК сейчас предъявляет, все равно не работают на решение объективной задачи интеграции человековедческих знаний в междисциплинарных педагогических исследованиях.

Ответ: То, о чем Вы говорите, очевидные вещи. Как педагогическая наука может не учитывать то, что добыто самым кропотливым и серьезным трудом других дисциплин? Такого быть не может по определению. Я говорю не только о культурологии, социологии, философии, нейрофизиологии, но и языкознании, например. А если взять отечественные работы по педагогике и психологии, то выясняется, что некоторые исследователи не знают даже педагогического материала, а того, о чем мы сейчас говорим, тем более. Мне попалась работа про то, как нужно учить математике будущих рабочих. Даже формулы, которые в автореферате представлены, и те с ошибками, т. е. человек, который писал работу, не имеет никакого представления о математике. Лучше других выглядят работы по истории педагогики, но, к сожалению, это не значит, что в этой сфере все благопо-

лучно. Этим работ стало очень немного, теперь это единичные работы, но могу сказать вполне определенно, что половина работ — это работы, которые, к сожалению, написаны без знания текста-источника.

Вопрос: Вот ситуация. Готовится диссертация, но, к сожалению, на Дальнем Востоке все советы закрыли, а восстановить их работу пока не планируют. Аспирантура работает, но встает вопрос: «Где защищаться?». Обратился в совет Балтийского университета в Калининграде, где пригласили на экспертизу. Предзащита проходит успешно, но совет отклоняет работу по той причине, что нет специалистов по военно-исторической тематике. В РУДН тоже нет специалистов, в Московский педагогический университет большая очередь. Проблема в том, что работа написана, вычищена и требует только защиты. Стоит ли соискателю вообще писать работу? Я уже не говорю о докторских работах, потому что здесь ситуация много сложнее. Могли бы вы посоветовать какой-нибудь совет, который конкретно бы принял эту работу к защите.

Ответ: Вы имеете право по Положению обращаться в любой диссертационный совет. Сказать, какой совет точно примет эту диссертацию, не берусь. В Военном университете есть совет, который возглавляет Игорь Алексеевич Алехин. Можно с ним поработать. Если работа историко-педагогическая, то очень хорошо будет, если один из оппонентов будет чистым историком: кандидатом или доктором исторических наук.

Корнетов Г. Б.: Вы подняли очень важную проблему: поскольку

количество советов резко сокращается, то у людей, написавших диссертацию, возникает проблема с защитой. Есть очень важный критерий — наличие специалистов по профилю диссертации. В Калининградском университете нет специалистов по военно-исторической тематике. Поэтому формально они могут отказать в рассмотрении работы.

Лукацкий М. А.: Приведу пример, который близок к нашему разговору. Недавно в Санкт-Петербурге была успешно защищена докторская диссертация, которая была посвящена теме пансофии в трудах Коменского. Когда эксперты стали рассматривать эту работу, то возникло ряд вопросов. Первый касался того, есть ли в совете, где защищался человек, хоть один специалист по Коменскому, по этой тематике. Ни одного. Второй вопрос — тема не совсем педагогического характера, с философским «привкусом», а в числе тех, кто проводил экспертизу, тоже не было специалистов, имеющих отношение к философии. Получается, что экспертиза проведена не совсем правильным образом, совет взялся рассматривать то, на что прав не имел. Конечно, все силы были приложены для того, чтобы вопросы снять, но всерьез предлагалось отправить работу на дополнительное оппонирование, причем в два совета, один из которых должен был быть философский, где работа (не исключая) вполне могла получить отрицательную рецензию. В конечном итоге, экспертиза прошла благополучно, но мы видим, сколько проблем может возникнуть, если невнимательно относиться к выбору диссертационного совета.

Вопрос: Не могли бы вы рассказать о технологии принятия экспертного решения.

Лукацкий М. А.: Никакой общей инструкции по этой части нет. Сначала должно рассматриваться аттестационное дело. Очень часто бывает так, что правило существует, но оно оказывается нарушено. Если что-то неблагополучно, то тогда соискателю об этом сообщается, и уже на месте решаются возникшие по аттестационному делу вопросы. Я поступаю очень просто: смотрю на то, как решается поставленная научная задача, какие методические и методологические инструменты используются для решения научной задачи. Если методы нерелевантны поставленной задаче, то на этом этапе можно сразу экспертизу завершать. Если есть соответствие, начинаю смотреть текст, потому что заявка иногда хорошая, а по существу ничего не сделано. Затем готовится заключение о работе. Второй важный момент — выбор инструментария для проведения исследования. Диссертант должен внятно сказать, какой подход, какой метод он использует. К этому много претензий. Часто даже не могут сказать, для чего приводят те или иные методы, фамилии. Почему-то в половине работ люди считают необходимым ссылаться на Аристотеля и Платона, которых они их никогда не читали. Поэтому необходимо, чтобы на предварительном этапе люди, которые пишут диссертацию, получали консультации от специалистов в этой области исследований. Проведение исследования — очень тяжелая работа, не каждому она под силу. Но многие вопросы решаемы.

Корнетов Г. Б.: Коллеги, давайте перейдем к журналам, а потом про аспирантуру поговорим. Я предлагаю несколько слов о своем журнале сказать Алексею Алексеевичу, практически с нуля создавшему ВАКовский журнал, который успешно издается.



Романов А. А.,
д.п.н., проф., заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета

им С. А. Есенина: Дорогие коллеги, я очень рад нашим встречам, потому что настоящих ученых становится все меньше и меньше, вместе с тем радует, что появляется молодежь, которая выполняет глубокие содержательные исследования. Хочу поздравить Викторию Константиновну Пичугину защитившую докторскую диссертацию в начале этого года.

Хотел бы представить научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск», издаваемый с 2004 года Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина».

Преимущество нашего журнала в том, что в течение 10 последних лет мы не переставали работать над содержанием издания. Это региональный журнал, но мы изначально поставили задачу, чтобы он был российским, пытаюсь уйти от определенного формализма — представления результатов докторских диссертаций. Мы пытаемся поднять жизненно важные проблемы, которые волнуют сейчас не

только специалистов, стараемся, чтобы в каждом журнале было достаточно статей по истории педагогики, методологии историко-педагогического познания, были бы освещены памятные даты отечественной педагогики.

В прошлом году мы подготовили большую серию статей по В. А. Сухомлинскому, нынешний номер посвящен К. Д. Ушинскому. В третьем номере журнала, например, поднимаются проблемы антропологического кризиса, рассматривается тема «социальный типаж», актуализируется направление «Образование как сфера борьбы за молодежь».

В этом году исполняется 145 лет Н. К. Крупской. О Надежде Константиновне написано много: верный соратник Ленина, первый советский доктор наук, почетный академик Академии наук. Отрезки времени, взятые в качестве единицы анализа, позволяют нам увидеть, что изменилось, допустим, за пятилетние промежутки. Изменилось ли что-то в том, что писали об этом человеке, изменилось ли что-то в моем отношении к этому человеку. Интересный вопрос: когда ты занимаешься наследием какого-либо деятеля, его нужно любить? А если ты ненавидишь этого человека, ты можешь быть исследователем? Да или нет? Какой образ Крупской сейчас в нашем сознании? Думаю, отторжения к этому образу не будет, потому что Крупская не была злым или агрессивным человеком. Для нас, как историков, важно, что ей принадлежит первая попытка обобщений деятельности школ с марксистских позиций. Когда мы оцениваем ее наследие, то должны понимать, что в написанных ею трудах присутствует авторский стиль ее уст-

ных выступлений, и она как понимала, так и писала, оценивая те или иные события. Поэтому для специалиста заметны неопределенные неточности. Но говорить об этом человеке в негативном ключе не хочется. Для Крупской было характерно, что она использовала термины других известных педагогов: говорила об активности детей, о самоуправлении, о совместном обучении, экспериментальной педагогики и психологии, рассматривая проблематику с позиций марксистского подхода. Тем самым она как бы включалась в споры того времени, это объединяло ее с ведущими педагогами, и, что вполне естественно, было много расхождений в нюансах. Несмотря на то что она говорила об освобождении школы от буржуазного государства, ратовала за подчинение школы государству пролетарскому, и это в то время, когда идеалом эпохи была школа свободная, автономная, освобожденная от всяческих политических влияний. Представьте 20-е годы, какой это пласт для деятельности исследователя!

Приглашаю к сотрудничеству!

Корнетов Г. Б.: По поводу журналов еще нужно сказать о трудностях, которые возникают при рецензировании статей. Мало кто об этом знает, но все потенциальные авторы считают, что, если они пошлют статью в журналы, их сразу опубликуют. Есть ВАКовские издания, которые просят плату за публикацию, либо за рецензию.



Куликова С. В.,
д.п.н., профессор кафедры педагогики
Волгоградского государственного соци-
ально-педагогического

университета: Уважаемые колле-

ги, мне бы хотелось представить вам журнал «Известия ВГПУ», в редакционную коллегию которого входят представители Германии, Казахстана, Сербии, Украины, США.

Это тоже ВАКовский журнал, и в нем есть рубрики: «Историко-педагогические исследования» и «Сравнительная педагогика». Особенность еще и в том, что мы часто делаем тематические номера или тематические рубрики. В последнем номере есть несколько статей к юбилею диссертационного совета, которому исполнилось 25 лет. Кроме статей членов совета есть также информация о знаковом мероприятии, которое проходило в Санкт-Петербурге — XXX сессия научного совета по проблемам историко-педагогической науки и образования РАО.

Рецензии, которые представлены в открытом доступе на сайте, подписываются председателем редакционной коллегии — Н. К. Сергеевым, т. е. все статьи, которые приходят в журнал, передаются ответственному редактору, распределяющему их экспертам, исходя из тематики статей. У нас разработана рамка этой рецензии, в которой обычные рубрики: актуальность темы, научная новизна, исследовательский характер статьи (последовательность, непротиворечивость), соответствие содержания названию и рекомендации. Приглашаем к участию в журнале, на сайте Волгоградского государственного социально-педагогического университета можно найти электронный адрес редакции, выходные данные и необходимую техническую информацию.



Шевелев А. Н.,
д.п.н., проф., заве-
дующий кафедрой
педагогике и анд-
рагогике Санкт-
Петербургской акаде-

мии постдипломного образования:

Представляю журнал «Непрерывное образование» Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Сразу же должен сказать, что он не ВАКовский, но в этом журнале есть историко-педагогическая рубрика и раздел, посвященный сравнительной педагогике. Приглашаем к участию в журнале, на сайте Академии можно найти необходимую информацию об издании.

Корнетов Г. Б.: В заключение хотелось бы сказать несколько слов об историко-педагогических проблемах. У нас есть «Историко-педагогический журнал», издаваемый Нижнетагильской государственной социально-педагогической академией, есть журнал при Ушинке «Проблемы современного образования», есть журналы, где представлены историко-педагогические рубрики. Мне видится, что юбилейная тематика очень хороша, но мы находимся перед дилеммой: с одной стороны, в такие историко-педагогические рубрики будет приходиться некая «солянка» статей разнообразной тематики, и мы рискуем потерять интерес читателя. Выход тематических номеров поможет сплотить историко-педагогическое сообщество, потому что мы представляем, по сути, профессионально-научную корпорацию, которая поддерживает друг друга и определяет новые направления иссле-

дований. Надо наше немногочисленное журнальное научно-педагогическое сообщество поддержать силами сидящих здесь людей, их аспирантов, коллег, чтобы на таких конференциях мы могли выработать совместную журнальную политику, сохранив журналы как научные издания в полном смысле этого слова. Допустим, на сегодня мы могли бы взять на себя смелость сказать, что на 2015 год были бы интересны для разработки и публикаций таких-то тем. В год среднестатистический ученый может сделать 1–2 принципиально новых статьи. Когда ты знаешь, что ты пишешь статью не для удовлетворения собственного научного самолюбия, а в рамках какого-то проекта, который задумала корпорация, то своей работой ты отвечаешь не только за себя, но и за других.



Безрогов В. Г.,
д.п.н., чл.-корр. РАО,
главный научный со-
трудник Института
стратегии и теории
образования (Москва):

Честь и хвала научно-педагогическим журналам и героизму тех, кто это делает. Хочу обратить внимание на три момента: для оживления внимания к журналу часто используют такой ход: приходит статья, ее передают двум-трем специалистам, которые пишут свои небольшие статьи в ответ. Все публикуется в одном номере: статья и ее обсуждение, а в следующем номере автор обсуждаемой статьи дает ответ на развернувшуюся дискуссию. Получается целая серия публикаций, в которой читатели участвуют в серьезном обсуждении проблемы. Второе,

на что хотелось бы обратить внимание: у нас очень низкий уровень рецензирования, все достаточно комплиментарно. По рейтингу публикаций часто рецензии не стоят вровень со статьями. Следовательно, надо обратить внимание на культуру рецензирования. И третий момент связан с переводом иностранных статей. За переводы никто не платит, и, допустим, узнать аспирантам, что пишут специалисты по этой тематике в других странах, очень сложно. Научному руководителю нужно обязать аспиранта перевести одну работу по своей теме, опубликованную в том или ином иностранном журнале.



Пичугина В. К.,

*д.п.н., доцент кафедры педагогики
Волгоградского государственного соци-*

ально-педагогического университета: Разрешите мне закончить тему журналов и рассказать о встрече с руководителем издательства «Эльзевир», которая прошла в сентябре в Ростове. Он говорил о том, что о таких корпорациях, как Скопус (Scopus) и прочие, существует много мифов. И первый миф, что Скопус — это не гуманитарная база в целом. Мы просто не очень хорошо ориентируемся в тех журналах, в которых могли бы публиковаться. Если мы выстроим топовый рейтинг журналов по педагогике и посмотрим, кто там на первом месте, то увидим, что эти журналы не переводные. Если же мы выстроим топовые по физике, химии, то увидим, что верхушка является переводными журналами, т. е. они автоматически входят в базу Скопус. Когда нам

говорят, что наш педагогический вуз мало публикуется в Скопусе, а технический вуз много, мы пытаемся им сказать, что они публикуются на русском, просто специальная редакция переводит, и эти статьи регистрируются системой автоматически. Мало знаем о журналах, которые для нас открыты, и в частности, четыре крупных журнала по истории педагогики издает Taylor & Francis, у них очень интересные подборки.

Далее наш зарубежный коллега говорил о том, что каждый крупный вуз Запада сейчас имеет свой журнал в виде нескольких серий по ведущим направлениям: филология, история и т. д., но идет аналогичный с Россией процесс — сворачивание журналов по вузам; остаются лишь крупные журналы, которые будут вести одно направление. На базе АСОУ будет создан журнал по истории педагогики, который будет входить в Скопус. Вторая тенденция, о которой говорил издатель, это трудности «трудоемкости» публикации, она для гуманитарных наук более высокая, потому что нужен более качественный язык.

Кроме того, для всех журналов, которые сейчас издаются как ваковские и претендуют на вхождение в базу Скопус, «Эльзевир» открыт. Руководителю задали прямой вопрос: почему такая отрасль как педагогика не представлена ни одним переводным журналом от России, в чем причина? Он ответил, что «Эльзевир» открыт, готов к сотрудничеству, поможет создать мировую международную коллегию, поможет с распространением журнала, но расценки очень велики. Поэтому открытость эта оборачива-

ется закрытостью. Многие вузы сейчас подписаны на бузу Скопус в режиме чтения, и минимальная базовая подписка стоит миллион в год, что для вуза является существенным финансовым обязательством. В какую сумму обойдется переводной вузовский журнал в Скопус трудно представить.

Тенденции, которые отметил зарубежный партнер, требуют внимательного отношения. Публикуясь в зарубежной печати, мы должны обратить особое внимание и на список литературы. Если в него входит много статей наших соотечественников, то, скорее всего, статья получит отрицательную рецензию, потому что рецензент не может подтвердить подлинность цитируемых источников. Выход из этой ситуации один — статья должна быть либо выложена на сайте, на который вы ссылаетесь, либо должна иметь электронный номер (**digital number**), который дает возможность в любой момент выйти на электронную версию статей, пусть они даже изданы в России и не переведены.

Корнетов Г. Б.: Вероятно многие из нас столкнулись с новым стандартом аспирантур. Сейчас ее надо заново лицензировать и аккредитовать как третью ступень высшего образования. У нас главное направление аспирантуры — бывшее 13.00.01, сейчас уже этого нет направления. Возникает проблема разработки новых учебных планов, новых рабочих программ. Требования те же, что и к вузовским программам бакалавриата и магистратуры. Новые требования предъявляются и к учебным планам аспирантов, потому что это уровень высшего образования.



Болдышева Н. О.,
к.э.н., заведующая аспирантурой Академии социального управления: Нельзя сказать, что специальность 13.00.01

совсем закрыта, потому что мы доучиваем аспирантов, которых набирали по этой специальности. Как совет функционирует по старой номенклатуре специальностей, так и докторантура действует в этих рамках. Что касается аспирантуры, то с этого года мы получили новые стандарты практически по всем направлениям подготовки. Теперь аспиранта ждет две сессии в год, два раза аттестация, два раза мы назначаем очным аспирантам стипендию (раньше назначали на год). Мы в конце обучения должны быть готовы к государственной итоговой аттестации, которая складывается из двух этапов. Первый — государственный экзамен, второй — защита квалификационной работы. В стандарте четко прописано, что работа должна соответствовать требованиям, предъявляемым к кандидатской диссертации, но после защиты этой работы, в рамках аспирантуры, аспирант не получает степень кандидата наук, он эту работу должен защищать в совете, т. е. это что-то вроде предзащиты.

Для всех непедagogических специальностей итоговый государственный экзамен в аспирантуре будет по педагогике, потому что теперь все аспиранты должны прослушать блок педагогических дисциплин и пройти педагогическую практику. Сейчас эта практика стала обязательной. Что будут сдавать те, кто учится по педагогическим специальностям, пока неясно.

Еще важный момент. Теперь базовую и вариативную части учебного плана по новому стандарту формирует вуз. Единственное требование, которое сохранилось, — это иностранный язык и философия науки, соответственно курсы, сопутствующие этим дисциплинам.

Профессиональные компетенции аспиранта пока не сформулированы, но указано, что есть универсальные и общепрофессиональные компетенции, которые отражены в стандарте. Надо дожидаться профессионального стандарта, появление которого обещают в ближайшее время, и, соответственно, мы получим набор профессиональных компетенций по каждому направлению подготовки.

Вопрос: Если человек закончил аспирантуру и не защитился, на него так же распространяются эти требования?

Ответ: Было письмо-разъяснение из Министерства образования и науки РФ: те, кто закончил аспирантуру на сегодняшний день или был зачислен до 2014 г., учились по федеральным государственным требованиям, не по гос. стандарту. По окончании аспирантуры единственный документ, который они получают, это удостоверения о сдаче кандидатских экзаменов. Есть возможность, но пока не очень ясны основания: могу ли я, допустим, перевести аспиранта второго года обучения на новый стандарт? Вроде бы да, по заявлению аспиранта, но нормативного акта, на основании которого можно было бы сделать этот перевод, нет.

Вопрос: Скажите, предлагались ли Вам какие-либо рекомендации, как получать квалификацию педагога-исследователя?

Ответ: Теперь квалификация по окончании аспирантуры в дипломе — «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Вся научно-исследовательская деятельность — подготовка диссертации. Это закрывает первую часть квалификации — исследователь. Вторая часть — преподаватель-исследователь — предполагает, что человек владеет методикой, методами, может не только работать преподавателем, но и быть исследователем. Исследовательская практика возможна, обязательной же является только педагогическая практика аспиранта. В стандарте четко говорится, что после окончания этого уровня высшего образования, человек получает двойную квалификацию: «Исследователь. Преподаватель-исследователь».

Вопрос: Если аспирант выходит на итоговую аттестацию, сдает экзамен, подготовил диссертационное исследование и защитил его в аттестационной комиссии, он может сразу выходить на диссертационный совет?

Ответ: Диссертация, которую он защищает в итоге своего обучения, должна соответствовать требованиям кандидатской диссертации. Он может получить «тройку», в этом случае комиссия может не рекомендовать ее к защите как кандидатскую диссертацию.

Вопрос: Сколько зачетных единиц будет выделено на педагогику?

Ответ: Всего 30 зачетных единиц, иностранный язык и философия — 8—9, остальное идет на педагогические дисциплины.

Вопрос: У нас академия постдипломного образования, но аспирантура

есть. Сколько единиц дается на работу над диссертацией?

Ответ: Всего эта программа — 180 единиц, минус 6 на практику, плюс 30 единиц — аудиторские занятия, 9 единиц на государственную итоговую аттестацию. Получается, 130–135 единиц — это диссертация. Вот такие пропорции.

Корнетов Г. Б.: К сожалению, нет обязательной аспирантуры в отличие от обязательного среднего всеобщего. Если человек идет в аспирантуру, он должен понимать, что его ждет.

Аспирантура должна быть просто по логике Болонского процесса, под которым мы подписались. Там есть уровень — третий уровень высшего образования, то, что у них называется докторантура. Мы сейчас «встроились» в эту сетку, чтобы реформа аспирантуры произошла.

Есть еще одна проблема: эти 30 единиц, которые мы получаем как обязательное условие для выполнения плана подготовки в аспирантуре, допуска к защите диссертационной работы и сдачи государственного экзамена. Из этих тридцати: 9 — базовые на иностранный язык, философию и историю науки, 2 единицы на историю педагогических учений, потому что многие педагогического образования не имеют. Получается, 4 — иностранный язык, 3 — философия и история науки, 2 — история педагогических учений, 21 единица — вариативная часть. Чем заполнить 21 единицу. Так или иначе, это должны быть педагогические дисциплины. Подумайте, какой здесь может быть историко-педагогический компонент. Историкам педагогики придется столкнуться со следующей ситуацией:

если в вузе сохраняется аспирантура, но уменьшается количество преподавателей, нам придется ввести курсы, связанные с подготовкой аспирантов. Как нам использовать потенциал истории педагогики в подготовке аспирантов. История педагогики — школа педагогического мышления, педагогической культуры. Диплом аспирантуры будет давать право занимать должность доцента без кандидатской степени, но не давать права на получение звания доцента. Если сейчас стать доцентом, не будучи кандидатом наук и не имея почетного звания, сложно, то это значительно облегчится. Вот и предложение нашим журналам подключиться к обсуждению этих актуальных проблем — развернуть имеющийся историко-педагогический багаж на решение современных, сутобо практических проблем, связанных с подготовкой кадров. Историко-педагогический компонент в содержании подготовки аспиранта был бы очень важным. Должны быть курсы, которые условно можно было бы назвать «Образовательные технологии высшей школы». Посмотреть, как историко-педагогический компонент поможет решить эти проблемы, насколько эти педагогические технологии могут быть лучше осмыслены и усвоены в некоем историко-педагогическом контексте. Предположим, может ли изучение сократического метода в его живом непосредственном виде, то, как это есть у Платона, Ксенофонта, помочь при подготовке современного преподавателя школы? Заодно научить его читать текст, понимать исторический контекст данного текста и возможности его современной интерпретации.

В апреле 2015 года состоится наша очередная традиционная встреча на Форуме. Срок подачи материалов для публикации до 9 января. Я предлагаю для обдумывания тему: «Историко-педагогический компонент в новой модели аспирантуры». Это могут быть теоретические рассуждения, практические рекомендации, модели программ.

Пичугина В. К.: Ключевым понятием проводимого нами исследования является понятие «образовательное пространство». Как правило, если этот термин заявляется, то речь идет об образовательных программах, образовательных учреждениях и организациях, разных уровнях управления. На наш взгляд, это узкое понимание, речь должна идти о тех образовательных пространствах, которые соотносятся со временем культуры, о котором мы говорим.

Есть, как минимум, два уровня, которые можно рассматривать: локальный и глобальный. Локальный был блестяще представлен в Санкт-Петербурге описанием городской среды петербуржцев. Глобальный уровень предполагает обращение к историко-педагогическому знанию, более того, к традиции античности, пространству античного, средневекового города или пространству нового времени. Исследователи античности поднимают три ключевые темы, которые являются и темами современной историко-педагогической урбанистики. Первая — это построение идеального образовательного пространства, основанное на законах Платона, построение идеального полиса и образовательное устройство в нем. Кажется,

что это далеко от нас, но сейчас есть большое количество городов, которые открываются «под ключ», и речь идет не о Сочи как городе «под ключ» для олимпиады, а о Сколково, который всегда себя позиционирует как город с особым образовательным пространством. В этом случае идеальный полис не является утопией, а имеет современные линии трансформации, которые можно обнаружить.

Вторая тема, которая присутствует у исследователей античности, — адекватное понимание субъектом того пространства, в котором происходит собственное становление при непосредственном сопровождении этого процесса наставником. И третья тема — построение города внутри себя. Раннехристианские мыслители говорили, что образование внутри позволяет сделать крепость, которую ничем не сокрушить при правильном ее построении. Три эти темы являются ключевыми, задающими контур современной историко-педагогической урбанистике. Поэтому отмечая необходимость глубокого социально-культурного контекста при анализе педагогического явления, события, факта, педагогическая тема города как образовательного пространства должна обязательно присутствовать.

Корнетов Г. Б.: В Вашем подходе, с одной стороны, чувствуется попытка системности — задать некий широкий контекст, от общего к частному. Платон строит полис, понимая, что он Вселенную сорганизовать не сможет, но при этом Вселенная для него уже сорганизована, гармонична. И если рассматривать структуру образования, которую он выстраивает

в организованном полисе, где системообразующим фактором становится подготовка мудрецов, то оказывается, что гармония Вселенной является важнейшим компонентом образования, к которому ведет гармония полиса. Учитель-наставник, по сути, работает с учениками, обращаясь к Вселенной.

Вопрос: Вы говорите об образовательном пространстве любого города?

Пичугина В. К.: Мы выбрали античные истоки постановки проблемы, те три темы, которые являлись ключевыми для понимания античного образовательного пространства.

Лукацкий М. А.: Виктория Константиновна, а вы говорите о пространстве города или о городской среде?

Пичугина В. К.: О пространстве. Человек выделяет себя из среды, в определенном смысле противопоставляя себя ей, пространство же — это точки интеграции личности со средой, позволяющие осмыслить, осознать себя.

Лукацкий М. А.: Согласиться с тем, что это сущностное определение пространства нельзя. Если речь идет об урбанистике, то это понятие придется определить.

Корнетов Г. Б.: Из того, что Вы рассказали, понятно, что Вы понимаете пространство в таком «Ньютоновском» контексте. Это допустимо, но я не уверен, что современная урбанистика вкладывает именно такой смысл.

Вопрос: Речь идет о пространстве физическом или психологическом? Где место психологическому пространству, когда речь идет об урбанистике?

Пичугина В. К.: Если рассматривать с позиции времени и культуры, то

мы не можем не учитывать психологическое пространство. Социокультурные аспекты присутствуют всегда, как и физические пространства, которые тоже не отменяются: школа наставника — конкретное здание.

Шевелев А. Н.: В выступлении В. К. Пичугиной была затронута проблема историко-педагогической урбанистики, однако мы использовали в качестве рабочего инструмента нашего диссертационного исследования понятие «историко-образовательная урбанистика». Можно, наверное, говорить и об историко-педагогической урбанистике, но тогда методология исследования будет несколько иная.

Второй момент — античные истоки постановки проблемы. А какими проблемами занимается историко-педагогическая урбанистика? Проблема, видимо, заключается в попытке найти иногда очевидные связи, корреляции, связи между городом, его школой, либо жителями, которые участвовали как субъекты в процессе образования. Когда Виктория Константиновна сказала о том, что можно смотреть по трем направлениям, то, действительно, первый вектор очень заманчив, легко спроецировать на какие-то более близкие нам модели XVIII — XIX вв. в немецких университетах, когда можно было отправиться по разным маршрутам и обучаться в нескольких немецких городах. В этом варианте у нас пойдет речь о таком историко-социальном явлении, которое можно назвать образовательной миграцией.

Таким образом, образовательную урбанистику можно рассматривать в двух аспектах. Первый аспект, кото-

рый задает общая гражданская, как Э. Д. Днепров называет, история. Это ключ историко-социологический, определяющий город как социокультурное явление, характеризующий комплекс социальных условий. А если речь идет о той грани, которую Михаил Абрамович затронул, а именно: о сущностной характеристике, отличающей пространство от среды? Город как пространство, которое окружает система образования. А где это пространство заканчивается? С административными границами города? Отнюдь нет. Среда не только окружает со всех сторон, но и обязательно пронизывает. А если она внутри, то ее влияние относительно нейтрального пространства значительно сильнее. Когда мы начинаем дифференцировать среды, говорить о психологической среде, об экономической, образовательной, то это естественный ход исследователя, но все-таки эта среда — единая городская среда во всех этих своих влияниях. И говоря о среде, мы выходим на ракурс другой образовательной урбанистики — отношение, ментальность горожан. Это то, что практически не исследовано. Поэтому естественным будет крен в историческую социологию города, в фактические, количественные показатели. Сегодня Виктория Константиновна заявила урбанистику как раз во втором ключе. Античный город, его система образования, отношение жителей к образованию — это заявка на еще одну докторскую.

Коллеги, рад интересу к этой теме. Дело не в том, что урбанистика сама по себе не является востребованным или невостребованным направлением. Развитие многих гуманитарных сфер

сопровождается эффектом маятника — сначала внимания нет, а потом все вдруг начинают об этом говорить, вместе с тем существуют закономерности, определяющие естественный ход развития научного знания.

На недавней сессии РАО в Санкт-Петербурге были представлены результаты большого исследования петербургского учительства. Нами были изучены источники 1910 года о петербургских педагогических династиях, семейные архивы, представленные 192 респондентами — учителями, предки которых тоже были учителями не только в Петербурге, но и в других российских городах. Мы попытались сделать выводы о преемственности тех профессиональных ценностей, на которые ориентируется сегодня петербургский учитель, задавая вопрос: коррелирует ли это с тем, на что ориентировался ленинградский учитель или учитель дореволюционный? Общий вывод сводится к тому, что эта ментальная линия продолжает существовать.

Карякина П. К., ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых: Проблемное поле нашего исследования — изучение представлений о системе поддержки детей с особыми образовательными потребностями в США в 70–80 годы прошлого века.

В современной России по закону инклюзивное образование должно обеспечить равный доступ к образованию всех детей, но на данный момент в РФ инклюзивное образование не является нормой. Инклюзивное обра-

зование является нормой для европейских государств и США, где на протяжении уже нескольких десятилетий работают над проблемой интеграции детей с особыми нуждами в единую образовательную среду. Школа становится инклюзивной только тогда, когда в ней созданы специальные образовательные условия.

Вопрос о роли инклюзивного образования в рамках основного общего образования является спорным, принято считать, что это область только специальной педагогики, учителя массовой школы не принимают активного участия в развитии данного образования из-за отсутствия должной подготовки.

В современном американском обществе действует следующая модель: дети с невыраженными нарушениями могут обучаться в обычном классе, где работает обычный учитель, либо с помощью специального педагога. Есть и специальные классы, в которых интегрирована деятельность учителей и специальных педагогов.

Более того, сама терминология является спорной. В американских нормативных документах нет терминов «интеграция» и «инклюзия», использована следующая конструкция: «обучение учащихся с ограниченными возможностями в наименее ограничивающем окружении».

Вопрос: Термин «педагогическая поддержка» в американской теории образования есть?

Ответ: Как такового термина нет, исследователи данной проблемы употребляют термин «взаимное сотрудничество», однако есть и устойчивое понятие «*pedagogical support*» — услуга, помощь, которые могут

оказывать специалисты учащимся.

Корнетов Г. Б.: Поддержка — это помощь? Датские педагоги, например, настаивают именно на поддержке, содействии. Тут другая смысловая нагрузка, другой акцент: «...мы не помогаем “сырым и убогим”». Необходимо корректно прописать контексты понятия, отражающие систему ценностей и менталитет американской и российской науки.

Лукацкий М. А.: Принято считать, что О. С. Газман опирался на американскую педагогику, обращался к Роджерсу. Очень интересная может возникнуть дискуссия, так как термин «педагогическая поддержка» появился в России в середине 90-х годов XX в.



Макаров М. И.,

д.п.н., доцент кафедры теории и истории педагогики Московского городского педагогического университета;

Проведенное нами диссертационное исследование было посвящено анализу этико-педагогических представлений о добродетельной жизни в отечественной педагогической литературе второй половины IX — начала XX в.

Переводная литература на Руси имела специфический характер, ориентирована была на демонстрацию образа поведения человека, формата ведения жизни. На Руси высоко ценились проповеди известных раннехристианских мыслителей И. Златоуста, Василия Великого. Соответствующие этим мыслителям трактовки были образцами, с которых калькировались наши отечественные трактовки, происходила своеобразная компиляция. Такая тра-

диция у нас многовековая. Обращаю внимание на этот блок, связанный с тем, что если осуществить попытку периодизации русской этико-педагогической мысли древнерусского периода, то эта периодизация будет связана с периодизацией самой древнерусской литературы, потому что существовал литературный этикет, который обязывал писателя в специфическом формате повествовать о каком-либо явлении. Был определен набор требований, от которых нельзя отступать. Трактовки о добродетели, в свою очередь, содержали своеобразные попытки повествовать о том, как приобщать к этому ведению добродетельной жизни.

Если применить этот метод калькирования, например, на всю историю развития древнерусской литературы, то мы убедимся в том, что поначалу существовали образцы, которые были унаследованы от раннехристианских мыслителей, затем трактовки стали летописными. Впоследствии при появлении жанра хождений в этих трактовках появляется своеобразная попытка воспитательного контекста приобщения, связанного с демонстрацией того, как добродетельную жизнь ведут в Европе (например, «Хождение за три моря» А. Никитина). В период татаро-монгольского нашествия у людей формируется специфический своеобразный внутренний мир, поэтому трактовки добродетели в это время становятся психологическими.

В этот период вырисовываются те контуры, приемы педагогической воспитательной установки, которые в дальнейшем будут нести уже инструментальный характер.

Вопрос: Михаил Иванович, как вы считаете, можно научить добродетели? В Евангелии написано, что человек может стать добродетельным только с помощью Бога.

Макаров М. И.: С помощью Бога или с помощью другого человека, который, в конечном итоге, будет педагогом. Например, «Житие Алексея, человека Божия», где прямо сказано, как стать добродетельным человеком. Этот пример являет собой образ, который являлся единственным источником воспитания. Само это произведение не набор методов, а метафорический образ, обращаясь к которому можно увидеть то, что будет в конечном итоге. А это и есть решение некой педагогической задачи.

Вопрос: Как учат добродетели, гуманизму в традиционной педагогике?

Макаров М. И.: Помощь нищим, милостыня известны на Руси с древних пор. Милостыню часто выносили дети, и это был не только конкретный пример помощи ближнему, но и включение в совершение праведного дела.

Вопрос: Вы в выступлении использовали слова «литературный этикет». Что это такое?

Макаров М. И.: Понятие «литературный этикет» изучено в трудах Д. С. Лихачева, а ввел это понятие О. В. Творогов — исследователь древнерусской литературы. Это определенные требования, по которым писалось литературное произведение, от них автор не должен был отступать. Литературный этикет сложился ментальным образом: не позволялось смеяться в произведении, не допускалось

скоморошества, увеселений. Это традиция следования христианским текстам. Следует обратить внимание и на то, что у большого числа произведений автора нет, не каждый мог писать то, что хочет, допускалось лишь то, что дозволено. Книга вплоть до XVIII века была своеобразным духовным отцом, и формировалась традиция, которая О. В. Твороговым была названа литературным этикетом.

Даже при появлении сатирических персонажей (нерадивые князья, воришки и т. п.) литературный этикет требовал соблюдения этих правил, что в XVIII веке нашло отражение в классицизме.



Щетинина Н. П.,

к.п.н., доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского

Государственного университета им. С. А. Есенина: Изучение монографий, научно-методических и публицистических изданий, статей периодической печати привело к парадоксальному заключению о том, что кардинально нового взгляда на деятельность видного педагога советского периода Н. К. Крупской нет, а многие рекламируемые ныне инновации, по сути, являются ретроинновациями.

В 1920–30 гг. в статьях Н. К. Крупской учительская проблематика находит широкое применение: она посвящает проблеме учителя около 60 работ. Новая идеология поставила перед школой стратегическую задачу — подготовка учителя, который должен формировать личность, соответствующую коммунистическим идеалам. В

частности, Крупская писала, что «стоит нелегкая задача — воспитать в духе коммунизма широкие кадры учительства». Называя учителя, прежде всего, носителем просвещения и культуры, в работе «Основные линии переподготовки учительства» она определяет учителя как культурную единицу, а умение заинтересовать, пробудить интерес считает одним из необходимых достоинств хорошего учителя.

В соответствии с новыми целями подготовки учителя Н. К. Крупская ставит еще одну задачу: пересмотреть содержание деятельности педагогических училищ, педагогических техникумов и педагогических курсов для работы в школах первой и второй ступени. В своей программной статье она описывает модель личности учителя, которая вбирает в себя как профессиональные, так и личностные аспекты. Стержнем этой модели становится политическая сознательность.

В работе «Реорганизация подготовки учительства» Н. К. Крупская обосновывает необходимость создания педагогических лабораторий на базе педвузов, определяет формы этой подготовки: переписка с районными объединениями по педагогическим вопросам, учительские конференции, лекции, учительские курсы всякого рода — все это могло бы концентрироваться около педтехникумов и педвузов, связываться в общий узел. Большое внимание она уделяет развитию педагогической печати, посредством которой можно достигнуть широкого распространения учительской инициативы и передового опыта.

Конечно же, взгляды Н. К. Крупской на миссию учителя были

обусловлены господствующей классовой коммунистической идеологией того времени, ее личной приверженностью этой идеологии, методологическим вектором развития педагогики советского периода. Учитель рассматривался как инструмент распространения коммунистической идеологии, утверждалась необходимость политического просвещения учителя.

Вместе с тем, наследие Крупской в области педагогического образования представляет несомненный интерес и для современного педагогического образования. С нашей точки зрения, наиболее значимы такие идеи, как антропологизация педагогической подготовки, связь учителя с социокультурной средой, его роль в изменении этой среды. Определенный научный интерес представляет модель профессиональной подготовки учителя, инновационной является идея международного сотрудничества с учительскими организациями других стран и, конечно, значение историко-педагогического знания как ценностно-ориентирующей основы в подготовке специалиста.



Савин М. В., д.п.н.,
профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета: Год на-

зад участникам нашей конференции был представлен доклад по детерминантам историко-педагогического процесса в США. Сейчас, продолжая сюжетную линию развития зарубежной историко-педагогической мысли, хотелось бы обратиться к опыту Великобритании, точнее, Британской

империи, к тому самому моменту, когда педагогическая мысль находилась в состоянии своего становления — первой половине XIX века.

Это глубокая и масштабная тема, но некоторые черты, определяющие специфику развития английской педагогической мысли, постараюсь раскрыть, опираясь на работы представителей глобальных течений британской педагогической мысли. Первое течение — по определению самих британских историков — консервативное. Второе — демократическое. И последнее — либерально-консервативное.

Развитие образования и педагогической мысли в данный период носило ярко выраженный общественный характер (нежели государственный, чиновничий). Это историко-культурная особенность английского общества, английского менталитета и, более того, психологическая особенность английских мужчин, для которых понятие «клуб» имеет, прежде всего, философский оттенок. Мы обнаруживаем множество подобных обществ: общество старого Оксфорда, коллегия Оксфордских преподавателей, Стенфордское общество. Это общественные объединения, которые оставили яркий след в истории общественной мысли. Так или иначе, подобные объединения имели не только единый фундамент в определении будущего национальной системы образования, но и были достаточно политизированы: собираясь вместе, английские мужчины прежде всего обсуждали политику. Также важной детерминантой служил религиозный фактор, обусловленный большим разнообразием

различных религиозных течений — от материализма до спиритуализма. Из этого выросла классическая английская педагогика.

Реплика: В дореволюционной России меценаты тоже объединялись в общества вспомоществования делу народного образования. Есть ряд статей исследователя Голубева, где описывается деятельность этих обществ.

Вопрос: Почему, чтобы описать историко-педагогическую мысль в Англии, нужно использовать «словечки» из политического словаря? Почему, говоря о педагогике, надо употреблять понятия «демократизм», «плюрализм» и т. п. для того, чтобы охарактеризовать педагогическую (не политическую) реальность?

Ответ: Согласен с тем, что любое исследование по педагогике должно оперировать педагогической лексикой. Проблема излишних заимствований и увлечение «терминологизмами»

является важнейшей для любой гуманитарной науки. Вместе с тем, существуют политические, социальные факты, аспекты, процессы, воссоздающие культурно-исторический контекст и предполагающие использование понятий других наук в нормативной лексике педагогики. Кроме того, подобную лексику для описания историко-педагогического процесса используют сами английские педагоги. Во-вторых, у каждого заимствованного понятия должно быть четкое обоснование его применения, тем более если речь идет о междисциплинарных комплексных исследованиях.

Корнетов Г. Б.: Дорогие друзья! Хочу поблагодарить вас за активное участие в работе нашей конференции. Надеюсь, что снова встретимся здесь в Академии социального управления 23 апреля 2015 г. на Третьем национальном форуме российских историков педагогики.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Г. Б. Корнетов

**К 155-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
ДЖОНА ДЬЮИ
(1859–1952)**

УДК 371.4+101.9

ББК 74.03+87.3

20 октября 2014 года исполнилось сто пятьдесят пять лет со дня рождения Джона Дьюи, великого реформатора образования, американского философа, социолога, психолога и педагога, признанного идеолога демократии.

Ключевые слова: демократическая педагогика; образовательная среда; педагогические ситуации; школа; цель воспитания.

G. B. Kornetov

**BY THE 155TH BIRTHDAY ANNIVERSARY
OF JOHN DEWEY
(1859-1952)**

October 20th, 2014 marked 155 years since the birth of John Dewey, the great reformer of education, the American philosopher, sociologist, psychologist, educator and ideologist of democracy.

Key words: democratic pedagogy; educational environment; pedagogical situations; school; the purpose of education.

Американского философа, социолога, политолога, педагога и психолога Д. Дьюи (1859–1952) по праву относят к числу самых выдающихся и влиятельных мыслителей XX столетия. Ученый-энциклопедист являлся одним из главных идеологов демок-

ратии участия и величайшим реформатором образования XX в. Для Д. Дьюи, безусловного приверженца социал-реформизма и либеральной демократии участия, главным рычагом демократизации общества являлось «универсальное образование»,

Просвещение, которое он понимал в самом широком смысле. Школа была для него главным инструментом социальной реконструкции, а педагогика — практическим выражением философии. В необъятном наследии Д. Дьюи вопросам образования принадлежит особое место. Будучи автором около тысячи книг и статей, он более 180 работ посвятил педагогическим проблемам. Эти работы переведены на 35 языков и оказали огромное влияние на теорию и практику образования во всем мире. Д. Дьюи разрабатывал проекты образования по просьбе правительств Мексики, Турции, Китая, Японии, Южной Африки [13]. В 20-х гг. прошлого столетия он был властителем дум советских педагогов, его идеи легли в основу реформ образования в первое десятилетие советской истории.

Д. Дьюи родился еще до отмены рабства в США, был свидетелем окончательного утверждения индустриальной цивилизации в развитых странах и умер после Второй мировой войны в эпоху ядерного противостояния двух социальных систем, когда мир стоял на пороге перехода к постиндустриальному обществу. Д. Дьюи был очевидцем грандиозных социальных и технологических изменений, происходивших в его стране и во всем мире. Экспериментальный характер мышления, присущий научному пониманию действительности, пронизывает все его мировоззрение. Будучи одним из создателей и главных идеологов философии прагматизма, Д. Дьюи видел в полезности главный критерий определения истинности всего и вся. Только

результаты завершённой работы, по его убеждению, могли подтвердить или опровергнуть правильность понятий и теорий, которые выступали инструментами познания и преобразования человеком окружающего мира. Прагматизм (прагма — греч. дело, действие) был для Д. Дьюи философией, которая должна не просто созерцать и объяснять действительность, а помогать людям решать их жизненные проблемы. Философию он мыслил как теорию просвещения, как инструмент обучения разумности, как средство, позволяющее сделать жизнь людей лучше. Идея действия и активности, утверждаемая прагматической философией, обращала Д. Дьюи к проблеме педагогической организации деятельности активности людей. Эта проблема оказывалась в его учении целью, смыслом и способом их существования и развития и имела безусловную социальную природу, ибо подобная идея могла реализоваться только в обществе, в системе связи с другими людьми и на основе использования достижений человечества.

Начав свой путь в науке с исследования философии Г. Гегеля, Д. Дьюи обратился к педагогическим проблемам, будучи профессором Мичиганского университета (1884—1894), где с 1889 г. стал заведовать кафедрой философии. Сотрудничество Д. Дьюи с Халл-Хаусом, уникальным реабилитационным, образовательным и культурно-просветительским учреждением, основанным Д. Аддамс в иммигрантском районе Чикаго в 1889 г., способствовало формированию его понимания школы как «общества в

миниатюре», социального центра, очага демократии. В насыщенной культурной среде Халл-Хауса воплощался восходящий к Я. А. Коменскому идеал «школы-музея» и «школы-мастерской». Учащиеся свободно общались в процессе освоения достижений человечества и продуктивной деятельности, тесно взаимодействовали с обществом, активно участвуя в его делах и привлекая к решению проблем школы.

В 1894—1904 гг. Д. Дьюи заведовал кафедрой философии, психологии и педагогики Чикагского университета. В 1896 г. он стал директором экспериментальной Лабораторной школы при Чикагском университете, в которой последовательно реализовывалось его понимание того, каким должно быть образование, прежде всего, в контексте идеи единства знания и делания. Квинтэссенция педагогических взглядов Д. Дьюи содержится в работе «Мое педагогическое кредо» (1897), которая стала подлинным манифестом нового подхода к организации образования подрастающих поколений, к реформе школьного дела. В работах «Школа и общество» (1898), «Ребенок и программа» (1902) Д. Дьюи обосновал свои основные педагогические идеи. В начале 1900-х гг. Лабораторная школа стала мировой сенсацией.

В 1904—1934 гг. Д. Дьюи — профессор философии Педагогического колледжа Колумбийского университета. В эти годы он продолжал разрабатывать оригинальную концепцию образования, много времени уделял

подготовке учителей нового типа. В 1916 г. Д. Дьюи опубликовал свое главное педагогическое произведение «Демократия и образование», получившее широкий международный резонанс. В 1936 г. в работе «Опыт и образование», продолжая развивать свое понимание педагогических проблем, он предостерегал от крайностей радикального реформаторства в образовании.

Уже в начале XX в. Д. Дьюи становится признанным международным авторитетом в вопросах образования. Его педагогические идеи оказались востребованы не только теоретиками и практиками образования, но и правительствами многих стран мира. Д. Дьюи является самой мощной фигурой в ряду лидеров движения новых школ и реформаторской педагогики, боровшегося против традиционного авторитарного образования.

В 1918—1919 гг. он посетил Японию, в 1919—1921 гг. — Китай. В 1924 г. Д. Дьюи по приглашению правительства посетил Турцию и подготовил два доклада, посвященные анализу и перспективам развития образования в стране. В 1926 г. он побывал в Мексике. Во всех этих странах Д. Дьюи выступал с лекциями, встречался с педагогической общественностью, консультировал правительства.

Всю свою жизнь Д. Дьюи посвятил борьбе за идеалы демократии. Современный американский философ и политолог М. Сандел, опираясь на фундаментальное исследование А. Райна «Джон Дьюи и вершина американского либерализма», дал глубокую интерпретацию дьюиистскому

пониманию демократии и либерализма, показал их неразрывную связь с оригинальной философией образования Д. Дьюи [14]. М. Сандел пишет, что для Д. Дьюи демократия — это не просто учет желаний и вкусов каждого человека, какими бы странными они не казались, но образ жизни, способствующий развитию у граждан способности к «умному деланию». По глубокому убеждению Д. Дьюи, демократия представляла собой нечто большее, чем форму политической организации, где меньшинство подчиняется большинству. Для него это был образ жизни, который способствует общению и обсуждению важных вопросов гражданами — обсуждению, ведущему к обдуманному коллективному действию. Д. Дьюи превозносил демократию практически за те же достоинства, которые ставил в заслугу науке: она учитывает почти все точки зрения, не отменяет сходу никакие варианты, дает всем идеям равный шанс доказать свою ценность, способствует прогрессу и не полагается на авторитеты.

Либерализм Д. Дьюи строился не на признании прирожденных неотчуждаемых прав людей или общественном договоре, а на идее, согласно которой свобода означает такое участие в общественной жизни, которое позволяет каждому индивиду реализовывать себя и свои особые качества. Проблема свободы заключается не в том, как сочетать и примирить права личности с требованиями общества, а в том, как построить целый общественный строй, обладающий духовной властью, которая воспитывала и направляла бы как внешнюю,

так и внутреннюю жизнь людей. Гражданские свободы жизненно необходимы для такого общества не только потому, что позволяют людям преследовать свои собственные цели, но и потому, что только они могут обеспечить общественную коммуникацию, свободный обмен мнениями и право на получение информации, без чего не может быть демократического общества.

Основное значение демократии Д. Дьюи видел не столько в том, что она обеспечивает механизм равных возможностей для всех, сколько в том, что она создает такую форму организации жизни общества, охватывающую все сферы и образы жизни, в которой все способности и возможности личности могут получить поддержку, поддержку и руководство. Для Д. Дьюи основным предметом, которым должен был озаботиться «новый либерализм», являлась не социальная справедливость, не права человека, а образование, дело формирования определенных интеллектуальных и поведенческих привычек, интеллектуальных и этических моделей поведения, которые готовили бы граждан к взаимным обязанностям коллективной жизни в обществе. Школа призвана стать моделью социума, готовить детей к участию в жизни гражданского общества и демократического государства, которые, в свою очередь, будут формировать у граждан потребность и умение работать на общее благо.

М. Сандел обращает внимание на то, что для Д. Дьюи основная проблема американской демократии того

времени заключалась не в недостаточном внимании к вопросам социальной справедливости и прав человека, а в плохом состоянии общественной жизни, которое происходило из несоответствия между обезличенным и бюрократическим характером современной Д. Дьюи экономики и самознанием американцев. Вначале казалось, что эрозия традиционных форм общинности и власти под воздействием торговли и промышленности ведет к освобождению личности.

Однако вскоре американцы обнаружили, что исчезновение общины влечет за собой совсем другие последствия. Хотя новые формы коммуникации и технологии вызвали новую, более широкую взаимозависимость, они не принесли чувства причастности к общим целям и делам. Д. Дьюи подчеркивал, что никакое количество совокупного коллективного действия, взятое само по себе, еще не означает сообщества. Он полагал, что для возрождения демократии необходимо было возрождение коллективной общественной жизни, что, в свою очередь, зависело от создания новых общественных институтов, особенно школ, которые могли бы готовить граждан к эффективной деятельности в рамках современной экономики.

Д. Дьюи, по сути, продолжил две линии социального реформаторства, уходящие в глубь веков. Одну из этих линий обозначил Платон, связавший (вслед за Сократом) совершенствование общества с совершенствованием человека путем просвещения и обосновал саму возможность утверждения справедливого социального по-

рядка и государственного устройства при помощи правильного образования его граждан. Другую линию обозначил Я. А. Коменский, выдвинувший идеал панпедии как всеобщего образования умов, должного привести человечество к пансофии (всеобщей мудрости), лежащей в основе гуманистического мирового порядка. Д. Дьюи выдвинул идеал универсального образования — образования каждого отдельного человека и всего народа, создающего предпосылки и условия для трансформации социальных, экономических, политических обстоятельств жизни людей в логике гармонизации интересов индивида и общества, предоставления возможности для самоосуществления каждого человека в условиях конструктивной коллективной жизни.

В отличие от классического либерализма Д. Дьюи трактовал общество не как сумму изолированных индивидов, а как целостный социальный организм, члены которого связаны общими интересами. Он писал: «Существуют только три альтернативы: 1) общество должно существовать во благо индивидов; 2) или у индивидов должны быть такие цель и образ жизни, которые для них установило общество; 3) или же общество и индивиды — это соотносимые сущности, они органично подходят друг к другу, и при этом общество требует от индивидов служения и подчинения себе, но в то же время существует для того, чтобы служить им. <...> Именно вследствие того, что общество состоит из индивидов, логично предположить, что индивиды и отношения ассоциа-

ции, которые удерживают их вместе, должны иметь равную важность. В отсутствие сильных и конкурентных индивидов не на чем было бы держаться узам и связям, образующим общество. Вне объединения друг с другом индивиды являются изолированными, они блекнут либо начинают враждовать друг с другом, и конфликт между ними пагубно сказывается на их развитии. Закон, государство, церковь, семья, дружба, производственные союзы — эти и другие институты и организации необходимы индивидам для роста и определения своих уникальных способностей и задач» [8. С. 119].

Мотивация членов общества должна быть неразрывно связана с осознанием и принятием ими ценности совместной жизни, с пониманием ими общего блага не просто как совокупности частных интересов отдельных граждан, а как некой общей цели, соответствующей и нуждам общества в целом и приносящей удовлетворение каждому. Основная задача образования — сохранение равновесия между социальными задачами обучения и воспитания, с одной стороны, и индивидуальными потребностями ребенка — с другой. Д. Дьюи писал: «Установление такой формы социальной жизни, в которой интересы переплетаются и взаимопроникают, где прогресс или перестройка являются важным фактором, делает демократическое общество более чем какое бы то ни было другое заинтересованным в целенаправленном и систематическом образовании. <...> Поскольку демократическое общество отвергает

внешнее принуждение, ему приходится искать опору в добровольном благорасположении и интересе, которые могут быть созданы лишь посредством образования» [1. С. 85].

Будучи убежденным сторонником демократии и утверждая, что «общественные устройства, законы и институты» созданы для человека, а не человек существует для них, Д. Дьюи считал, что они являют собой «средства сотворения индивидуумов». Он требовал рассматривать любое государственно-общественное устройство с точки зрения создания условий для раскрепощения человеческих способностей, превращения их в реальную силу и «согласования их друг с другом как прообразов эффективных общественных сил» [8. С. 122, 124]. При этом Д. Дьюи обращал внимание на то, что «общество и индивиды — это соотносимые сущности, они органично подходят друг к другу, и при этом общество требует от индивидов служения и подчинения себе, но в то же время существует для того, чтобы служить им» [8. С. 119]. Демократию он считал механизмом, способным обеспечить реальную гармонизацию отношений общества и каждого составляющего его индивида.

Д. Дьюи обращал внимание на то, что «демократия — это боевая игра. Когда ее идеалы подкрепляются идеалами научного метода и основанного на опыте разума, она становится способной к дисциплине, активности и организации» [2. С. 383]. Он писал, что «демократия есть понятие социальное, т. е. этическое, и на его этическом значении основывается его

значение как понятия, относящегося к правлению. Демократия представляет собой определенную форму правления только потому, что она есть определенная форма нравственного и духовного общения. <...> Демократический идеал включает свободу, ибо демократия — ничто без внутреннего выбора идеала и без свободного внутреннего следования ему. <...> Равенство в истинном его значении, синонимично определению демократии» [12. С. 28, 30].

Понимая демократию как «обозначение жизни свободного, развивающегося сообщества», Д. Дьюи подчеркивал: «В индивидуальном плане демократия заключается в том, что каждый человек обладает своей мерой ответственности в деле формирования образа действий своей группы и управления ее поведением, а также в том, чтобы по мере необходимости разделять защищаемые группой ценности. А в групповом аспекте демократия означает высвобождение потенциций индивидуальных членов группы, осуществляемое в гармонии с общими интересами и на благо всей группы» [4. С. 108]. Д. Дьюи отмечал, что «демократия — нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных» [4. С. 105]. Обращая внимание на то, что «понятие демократии шире и полнее чем

любое из его воплощений в конкретном государстве, даже образцовом», Д. Дьюи отмечал, что идея политической демократии для того, чтобы быть реализованной, «должна проникнуть во все виды человеческих ассоциаций: в семью, школу, промышленность, религию».

Раскрывая сущность демократии, Д. Дьюи акцентировал внимание на ее связи с образованием. Он писал: «Внешними и главным образом чисто техническими символами и выражениями демократии являются избирательная урна и правило большинства. Это лишь приемы, приспособления, наилучшие из когда-либо созданных, но в основе их лежат две идеи: во-первых, возможность, право и обязанность каждого индивида формировать собственные убеждения, а также высказывать убеждения, касающиеся его места в общественном устройстве и отношения данного устройства к его личному благосостоянию; во-вторых, это признание каждого члена общества индивидуальным и равным и в то же время равным всем остальным, в силу чего решающее общественное волеизъявление считается совокупным выражением идей большинства. Думаю, до нас, возможно, лишь недавно начало доходить, что именно эта вторая идея и является стержнем всякого серьезного образования. Еще в школьных стенах мы начинаем понимать, что знание, развивающее наш ум и характер, приходит не только во время общения с учебником или педагогом и что личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным

опытом, хотя подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба; и, наконец, что просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями» [8. С. 158].

Для Д. Дьюи было «очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимообратной, просто-таки кровной связью». По его мнению, «демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика». Он отмечал, что демократическая политика сама по себе «имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, чего мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы». А демократия «неспособна выстоять, а тем более развиваться без поддержки со стороны образования — в этом самом узком смысле слова, который мы чаще всего и используем, образования, получаемого в семье, и тем более того образования, которого мы ждем от школы» [8. С. 157, 159].

Подчеркивая, что в условиях демократии «ответственность за поведение общества и управление лежит на каждом члене общегития», Д. Дьюи указывал, что образование должно «подготовить каждого человека к этой ответственности, ознакомить с условиями жизни и нуждами народа как целого, развивать свойства и способности, гарантирующие плодотворное участие в делах управления». Если дети, писал он, «приучаются только подчиняться приказаниям делать то или другое потому, что им это

сказано, если в детях не развивают доверия к собственным силам и самостоятельного мышления, само собой нагромождаются препятствия на пути усовершенствования демократии и распространения демократических идеалов» [10. С. 32—33].

Д. Дьюи отмечал, что «образовательные задачи не могут быть решены простой работой с разумом человека, без действий, производящих реальные изменения в институтах. Идея, что установки человека можно изменить всего лишь “моральными” средствами, опирается на предположение, что везде происходит лишь внутри личности как таковой; данная идея представляется одним из образцов устаревшего способа мышления, который должен быть изменен» [2. С. 366].

По глубокому убеждению Д. Дьюи, образование есть основной метод социальных преобразований и демократического прогресса. Он писал: «Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания есть единственно надежный метод социального переустройства... Такой взгляд совместим и с индивидуалистическим и с социалистическим идеалом. Он в должной мере индивидуалистичен, так как признает необходимость развития нормальной личности, образования известного характера как единственной основы нормальной жизни. Он социалистичен, так как признает, что создание этой нормальной личности (выработка этого нормального характера) обуславливается не столько правилами личного поведе-

ния, примером и увещаниями, сколько влиянием на индивида известных форм общественной жизни, может достигать этических результатов» [3. С. 30].

Д. Дьюи указывал на неразрывную связь генезиса демократии со становлением системы массового школьного образования: «Народные школы возникают в период пробуждения духа свободы и демократии. Все больше и больше людей сознают, что никакого равенства не может быть, пока наука, с быстротой гиганта изменяющая все общественные и индустриальные отношения, остается достоянием кучки избранных. <...> Потребность во всеобщем образовании — одно из величайших следствий произошедшей перемены. С сознанием этой перемены возникли народные школы» [11. С. 20].

Однако одного создания системы массового народного образования, воспроизводящей старую школьную модель, для поддержания демократии недостаточно. Рассматривая школьную систему в качестве единственного фундаментального инструмента, творящего общество, Д. Дьюи подчеркивал, что «пока не найдено правильное решение вопроса “чему и как учить?”», образовательная деятельность школ будет представлять угрозу для демократии» [9. С. 19]. Он был убежден, что школа — это «первый, перво-степенный и наиболее продуманный канал, посредством которого те ценности, которые дороги какой-нибудь общественной группе, и те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся до-

ступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума». Д. Дьюи доказывал, что «школа в условиях демократии, если только она верна своей роли образовательной инстанции, служит осуществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, то есть энергии действия, в неотъемлемую внутреннюю составляющую ума и характера личности» [8. С. 159]. Для него «первая задача народной школы — научить ребенка жить в общежитии, где он начинает осознавать самого себя, понимать свои обязательства по отношению к этому общежитию и приспособляться к общей жизни. Лишь когда он достигнет успеха в этом отношении, он сможет культивировать чисто интеллектуальные запросы своего я» [9. С. 19].

Критикуя старую школу, Д. Дьюи рисовал идеал нового образования — образования для демократии: «Традиционный тип образования, приготавливающий к покорности и повиновению, к выполнению заданной задачи только потому, что она задана, независимо от ее назначения и смысла, годится для авторитарного общества. Покорность, повиновение необходимы там, где единая глава определяет жизнь и учреждения народа. Но в демократии такие качества мешают успешному управлению и организации общества. Наше знаменитое краткое определение демократии как “управления народом для народа и через народ” лучше всего характеризует особенности демократического строя. Ответственность за поведение обще-

ства и управление лежит на каждом члене общежития. Поэтому-то образование должно каждого готовить к этой ответственности, ознакомить с условиями жизни и нуждами народа как целого, развивать свойства и способности, гарантирующие плодотворное участие граждан в делах управления. Если дети приучаются только подчиняться приказаниям делать то или другое потому, что им это сказано, если в детях не развивают доверия к собственным силам и самостоятельного мышления, само собой нагромождаются препятствия на пути усовершенствования демократии и распространения демократических идеалов. <...> Демократия, возвышающая, как свой идеал, равенство возможностей, требует такой организации школы, где бы обучение и общественное приложение знаний, теория и практика, работа и понимание значения выполняемой работы были бы объединены с самого начала и для всех» [11. С. 32–33].

Д. Дьюи предлагал превратить каждую из «школ в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая отражала бы жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самостоятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным,

более приятным и более гармоничным» [10. С. 33].

Видя в школах эмбрионы общественной жизни, Д. Дьюи обращал особое внимание не только на необходимость общественной заботы об образовании, но и на необходимость органической связи школ с непрерывным потоком социальной жизни: «В этом отношении роль общества в формировании школ очень значительна. Там, где на школу смотрят как на нечто изолированное, необходимую условность, школа и остается таковой, как бы не совершенствовались методы обучения. Напротив, если общество требует от своих школ конкретного, видимого, признает, что они вносят свою лепту в общее благосостояние наравне с другими общественными учреждениями, использует интересы и энергию юных граждан, а не только держат их под контролем, пока они вырастут, — в таком обществе школы играют роль социальных институтов, развивают общественные интересы и отношения» [11. С. 22–23].

Д. Дьюи обосновал понимание школы как социального центра. Он в полном объеме учел опыт селлементов, которых в городах Соединенных Штатов насчитывалось в 1911 г. более 400. «Успех школы как селлементы», — писал он, — лишь подчеркивает, что школа естественно и логически — центр социальной жизни района <...> Соединение школы и селлементы в одном учреждении ведет к значительной экономии средств — вопрос очень важный для района, где социальный и экономический уровень

жизни на- столько низок, что не приходится говорить об особенно преуспевающих гражданах» [11. С. 31, 32]. При этом не только школа оказывается ресурсом развития сообщества. Сообщество, в свою очередь, начинает поддерживать школу: «Положение, что школы служат демократии, благу граждан, уже не формула, а очевидный и реальный факт. Когда широкие слои населения замечают, каким важным фактором в общественной жизни и социальных активностях является их школа, — они, естественно, идут ей навстречу, оказывают помощь и поддержку, предоставляют школе разные учреждения, возможности исследования» [11. С. 20, 32].

Д. Дьюи показал неразрывную связь демократии и образования и обосновал необходимость радикального реформирования массовой школы в целях превращения ее в институт, обеспечивающий развитие каждого человека как субъекта демократии, способного к самостоятельной, свободной, ответственной самореализации в эффективном сотрудничестве с другими людьми. Школу он рассматривал в широком социальном контексте, как институт, связанный тысячами невидимых нитей с сообществом, взаимодействующий с ним, являющийся важнейшим ресурсом его развития, использующий потенциал социума для решения задач образования подрастающих поколений, воспитания их в духе демократии. Именно под влиянием его идей началось особенно интенсивное обсуждение сущности, путей и способов демократизации образования, резко возрос интерес к

демократическому образованию как таковому.

Д. Дьюи трактовал образование как процесс воспитания, обучения, развития человека, который имеет своим результатом приведение подрастающих членов социума в соответствие с принятыми в нем нормами. Понимая образование в самом широком смысле — как средство социальной преемственности, Д. Дьюи утверждал, что:

— «образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения»;

— «общение — процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние»;

— «общий опыт изменяет установок всех участников»;

— «смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счете в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта» [1. С. 14–15].

Для Д. Дьюи истинное образование «достигается путем возбуждения способности ребенка требованиями, предъявляемыми к нему теми социальными условиями, в которых он находится. Эти требования побуждают его действовать в качестве члена коллективного целого, заставляют его выйти из первоначального узкого круга его поступков и чувств и судить о себе с точки зрения благополучия той социальной группы, к которой он принадлежит» [3. С. 3–4].

По мнению Д. Дьюи, по мере распространения формального школьного обучения возрастает опасность разрыва между опытом, получаемым в естественных объединениях людей,

и опытом, который приобретает в школе: «Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах. Поэтому-то распространенное представление об образовании не видит его социальной роли, идентичности со всеми формами человеческих объединений, влияющих на человеческое сознание. <...> Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не осмысливается, а школы выпускают людей, “ушлых” лишь в учении» [3. С. 21]. Поэтому одной из основных педагогических проблем Д. Дьюи считал поддержание равновесия между формальной и неформальной, целенаправленной и спонтанной составляющими образования.

Человек, утверждал Д. Дьюи, живет, действует и развивается под влиянием окружающей его среды, завися в каждом своем шаге от ожиданий, требований, одобрения или осуждения окружающих его людей, «социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет за собой определенные последствия» [3. С. 21]. Главное в установках людей формируется под спонтанным влиянием среды независимо от обучения. Целенаправленное образование может лишь предоставить возможности

для более полного проявления сформировавшихся таким образом способностей; оно может отшлифовать их, содействовать их более продуктивному и осмысленному проявлению.

Д. Дьюи рассматривал школу как целенаправленно организованную социальную среду, направленную на воспитание и обучение подрастающих поколений, которая призвана создать:

- упрощенную среду, способствующую овладению учащимися фундаментальными элементами социальной среды посредством их специального отбора и организации («содействие становлению и развитию желательной системы отношений к миру»);

- очищенную среду, защищающую учащихся от неприемлемых черт социальной среды («очищение и оптимизация положения дел, реально существующего в обществе»);

- компенсирующую среду, позволяющую учащимся преодолеть ограничения естественной социальной среды («создание более широкой и сбалансированной среды, чем та, воздействию которой подвергались бы незрелые члены общества, будь они предоставлены самим себе»).

Рассматривая школу как социальное учреждение, а образование как социальный процесс, который является не подготовкой к жизни, а самой жизнью, Д. Дьюи доказывал, что «школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действительным образом позволяющие ребенку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на слу-

жение общественным целям. <...> Школа должна представлять в глазах ребенка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведет дома, среди соседей и в играх с товарищами» [3. С. 5].

По убеждению Д. Дьюи, школа, являясь искусственно создаваемой образовательной средой, должна быть максимально приближена к естественной социальной среде жизни ребенка. «Вполне мыслимо создать для детей в школе такую же естественную жизнь, какой они живут вне школы. <...> Самый надежный путь к оживлению школьной работы лежит через более тесную связь с местными интересами и занятиями» [11. С. 19], — подчеркивал он. Это станет предпосылкой для успешного решения двух важных взаимосвязанных проблем. Во-первых, позволит максимально приблизить учебно-воспитательные школьные ситуации к реалиям детской повседневности, что должно способствовать личностному принятию их ребенком. И, во-вторых, научит ребенка действовать и общаться в обстоятельствах, максимально приближенных к реальному социальному бытию человека. «Мы должны. — писал он, — отыскивать в воспитании, получаемом из жизни, руководящие идеи для постановки дела в школе... Первые годы обучения протекают очень успешно задолго до школы, потому что тут все приобретаемые знания теснейшим образом связаны с потребностями, возникающими из определенных условий существования ребенка. <...> Чтобы найти наиболее успешные методы воспитания, лучше всего обратиться к

непосредственному опыту детей, когда известные знания становятся для них необходимостью, а не к школе, где учение — часто орнамент, нечто излишнее, навязанное школой. Обычно школы действуют в направлении, противоположном этому принципу. Школы берут науку взрослых, материал, не имеющий никакого отношения к нуждам развивающегося организма, и пытаются навязать это детям — меньше всего считаются с тем, что нужно детям в период роста» [11. С. 10—11]. Созревание требует времени, и его нельзя безнаказанно ускорять; пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижений во взрослой жизни — преступление.

Школа должна быть предельно открыта социальному окружению, постоянно взаимодействовать с ним, использовать его ресурсы и в свою очередь влиять на него: «Для воспитателя, сознающего конкретно потребности и нужды демократии, всего существенные — установить возможно более полную и осмысленную связь между ребенком и окружающим миром как ради самого ребенка, так и для блага общежития» [11. С. 22].

Д. Дьюи выделял три общие цели образования по отношению к формирующемуся человеку: развитие в согласии с природой, социальная эффективность, приобщение к культуре. Организация развития детей в согласии с их природой требовала постановки ребенка в центр образовательного процесса, ориентации этого процесса на естественные закономерности роста человеческого организма, созревания человеческой психики. Понятие

социальной эффективности он наполнял демократическим содержанием и связывал с овладением культурой: «Педагогический смысл социальной эффективности как цели образования должен состоять в развитии способности свободно и полно участвовать в общей деятельности. Этого нельзя достичь вне культуры, поэтому результатом образовательного процесса является приобщение к культуре, поскольку, участвуя во взаимодействии с другими людьми, человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир и узнает многое, чего никогда не узнал бы, не взаимодействуя с другими людьми. Вероятно, индивидуальную культуру лучше всего определить как способность к постоянному расширению спектра смыслов и точности их интерпретации» [1. С. 119].

Для Д. Дьюи социальная эффективность — это способность человека достойно участвовать в общем опыте, что является основой нравственности. Для него нравственные и социальные качества поведения, в конечном счете, идентичны. Д. Дьюи отстаивал идеал школы трудовой, основанной «на образовательной схеме, где учение представляет собой непрерывную деятельность, имеющую социальное значение и использующую типичные социальные ситуации. При таких условиях школа сама становится формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, тесно взаимодействующим с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен. Все виды и аспекты образования, которые развивают способность эффективно

участвовать в социальной жизни, суть нравственное образование. Оно формирует личность, которая не только делает конкретное социально необходимое дело, но и заинтересована в непрерывной, необходимой для роста реорганизации опыта. Интерес к учению во всех связях и ситуациях жизни есть подлинный нравственный интерес» [5. С. 324].

Д. Дьюи исходил из того, что управление индивидуальными действиями людей осуществляется той социальной ситуацией, в которой они находятся и взаимодействуют с другими людьми. Задача школы, задача педагога способствовать через организацию совместной деятельности созданию таких ситуаций, которые приучают ребенка свободно и ответственно сотрудничать с другими детьми. Развитие ребенка в процессе освоения культуры должно быть одновременно его социальным становлением. Для Д. Дьюи «идеальная цель образования — научить самоконтролю» [5. С. 356], и двигаться к ней следует, включая ребенка в социальные ситуации, где самоконтроль оказывается необходимым условием продуктивного взаимодействия.

Д. Дьюи трактовал образование не как что-то, налагаемое на ребенка извне, а как рост, развитие свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на свет. Утверждая, что «рост — не то, что делает с детьми кто-то другой, они растут сами», что «жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь», он отмечал, что «на языке педагогики это означает, во-первых, что образовательный процесс не имеет

цели вне себя, он и есть своя собственная цель, и, во-вторых, что образование есть процесс непрестанной реорганизации, перестройки, преобразования» [1. С. 51]. По мнению Д. Дьюи, «не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет и ничего, чему должно бы подчиняться образование, кроме дальнейшего образования. <...> Поскольку рост есть свойство жизни, образование — то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществление этого стремления в жизни» [1. С. 53–54].

Для Д. Дьюи управление развитием ребенка в процессе образования предполагает направленное содействие его росту, «подталкивание» его активности в определенном направлении, направлении деятельности к ее собственной цели. Управление должно соответствовать условиям момента и одновременно упорядочивать отдельные действия. Дьюи утверждал, что, «с одной стороны, чисто внешнее руководство невозможно — среда может в лучшем случае предоставить стимулы, способные вызвать те или иные реакции. С другой — сами реакции основаны на уже имеющихся у индивида тенденциях... Разумное и мудрое руководство поведением других людей непременно учитывает имеющиеся у них инстинкты и привычки. Любое управление есть не что иное, как перенаправление, перевод уже происходящего действия в другое русло. И если мы не отдаем себе от-

чета в действующих силах, все наши попытки руководства почти наверняка обречены на провал» [1. С. 30].

Педагог должен использовать любую возможность, обеспечивающую включение в действие собственной установки человека на участие в достижении желаемого результата, создание у него внутренней потребности двигаться в нужном направлении. При этом участие в совместной деятельности является главным способом формирования установок ребенка. По мнению Дьюи, «наиболее фундаментальными средствами управления являются не прямые личные указания со стороны других людей (сколь бы ни был важен такой способ управления в отдельные критические моменты), не нравоучения, а влияние на разум, проявляющийся в привычках понимания, которые складываются в процессе согласованного с другими людьми использования разнообразных предметов» [1. С. 37].

Воздействие одного человека на разум другого возможно лишь на основе использования естественных или искусственных физических условий таким образом, чтобы возбудить у него ответную активность. Для Дьюи образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс. Подлинные стимулы образования опираются на детскую мотивацию, отвергают использование принципа кнута и пряника. Необходимо заботиться о развитии конкретных способностей каждого ученика, а не требовать от всех учеников соответствия единому усредненному и условному стандарту.

Д. Дьюи считал, что вопрос: «должно ли образование готовить детей к будущему, — это псевдовопрос. Если образование есть рост, оно должно как можно полнее использовать имеющиеся сейчас возможности и тем самым готовить людей к встрече с будущими требованиями» [1. С. 56]. Отвергая представления об образовании как о процессе подготовки или обретения готовности, Д. Дьюи утверждал, что «образование — это непрерывный процесс роста, имеющий целью появление на каждом его этапе дополнительных возможностей роста» [1. С. 55].

Подводя итог своему пониманию сущности образования, Д. Дьюи писал: «Одни понимают образование как раскрытие врожденных способностей, идущее изнутри, другие — как формирование личности извне с помощью изучения материальных объектов природы или культурных артефактов прошлого, но можно в основу концепции положить идею развития личности и утверждать, что образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта. Оно всегда имеет перед собой эту непосредственную цель, и в той мере, в какой та или иная деятельность способствует образованию, она трансформирует структуру опыта. Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и с этой точки зрения главное в жизни — это наполнить каждое ее мгновение собственным пониманием его смысла. Таким образом, мы можем опре-

делить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта» [1. С. 75–76].

Для Д. Дьюи понятие «образование» неразрывно связано с понятием «опыт». Он понимал опыт как результат взаимодействия живого бытия с физическим и социальным окружением, как процесс, историю, коммуникацию, как жизненный мир человека во всех его проявлениях. Рефлексивное отношение человека к своему опыту, осознание сопряженности с природой и культурой, неразрывность мыслей, действий и практики провозглашались им как необходимые условия разумного мышления и поведения, свободы и ответственности. Утверждая, что «образование является развитием в процессе опыта, посредством опыта и ради опыта», Д. Дьюи подчеркивал, «что всякий подлинный опыт обладает активностью» [5. С. 334–340]. Непрерывное накопление ребенком опыта деятельности и общения, постоянная реконструкция этого опыта составляют стержень процесса образования и основу развития ребенка. Образование призвано давать ребенку не готовые знания, а знания деятельные, которые могут быть приобретены только и исключительно в ходе активного взаимодействия с окружающей средой и оказываются инструментами решения многообразных проблем — познавательных и нравственных, социальных и трудовых.

Д. Дьюи перевернул традиционную схему обучения, согласно которой

ребенок сначала овладевает знаниями, умениями и навыками, а затем начинает их использовать. Он считал, что ребенок, сталкиваясь с проблемами, возникающими в процессе его взаимодействия с социальным и культурным окружением, должен их решать, активно действуя, обнаруживая и используя необходимые для этого знания, овладевая опытом их практического применения, накапливая различные умения и навыки. При этом знания, умения и навыки не просто формально усваиваются в своем культурном значении, а получают эмоциональную окраску, наполняются личностными смыслами. В основе организации образования у Д. Дьюи лежит принцип обучения деланием. Он писал: «Обучение посредством делания» — вот лозунг полнее всего суммирующий современные попытки связать детей с действительной жизнью. Самый трудный урок, который приходится усвоить ребенку, — это практический: ребенок должен научиться приспособляться к людям и к работе и, если тут постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дело. Практический метод кажется самым простым и самым подходящим для решения этой проблемы. На таком фоне различные предметы: арифметика, география, языки, ботаника и т. п., сами по себе как бы известные переживания, результат прошлых лет усилий человечества, работа различных поколений. В школе эти знания не простое собрание, не путаная масса отрывочных материалов, а нечто организованное, целое. Отсюда ежедневный опыт ребенка, его жизнь

из дня в день и материал школьных занятий — части одного целого, начало и завершение в жизни человека. Противопоставлять одно другому все равно, что противопоставлять детство и зрелость одного и того же растущего организма» [11. С. 29].

Школа Д. Дьюи — трудовая школа, образовывающая детей через включение в продуктивную трудовую деятельность, которая стимулирует их ознакомление с достижениями науки и техники, освоение ими достижений человеческой культуры, приучает к эффективному сотрудничеству, развивает самодисциплину, учит принимать самостоятельные ответственные решения, обеспечивает органичное единство школьного воспитания и обучения с самыми широкими социализирующими процессами, а образование — с повседневной жизнью детей. Именно Д. Дьюи инициировал разработку и широкое внедрение в практику школьного образования метода проектов как эффективного способа исследовательского, продуктивного, коллективного обучения и воспитания детей.

Ориентация на поддержание естественного роста ребенка и следованию за ним означала, по мнению Д. Дьюи, что «для истинного развития здесь необходимо не загромождение памяти фактами, а глубокое и разностороннее знакомство с небольшим числом типичных положений, помогающих справиться с проблемами личного опыта. Надо лишь отказаться от лихорадочного стремления захватить всю громаду знаний в разных областях. Эта пустая и вредная задача должна уступить место работе, на ко-

той дети знакомились бы с методами и средствами приобретения знаний и соприкоснулись бы с положениями и фактами, будящими в них духовный голод, жажду знания» [11. С. 136].

Д. Дьюи противопоставил две точки зрения на организацию образования человека — старую, традиционную, обоснованную гербартианской педагогикой, и новую, педоцентристскую. Сторонники первой стремились дать взамен поверхностных и случайных явлений прочные и правильно расположенные реальности, найти которые можно только на уроках в предметах преподавания. Они делят каждый предмет на отдельные отрасли, отрасли — на уроки, уроки — на факты и формулы. Заставляя ребенка овладевать шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, такие педагоги добиваются, чтобы он овладевал всей площадью. Длина дороги оказывается легко пройденной при условии ее деления на ряд последовательных этапов. «Поэтому, — подчеркивает Д. Дьюи, — главное внимание обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части и расположенных в известной последовательности, и в преподнесении этих частей классу таким же определенным и постепенным образом. Содержание программы является целью и определяет метод. Ребенок — это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым, он — поверхность, и его надо углубить; его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, при-

нимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя» [7. С. 7].

Согласно другой точке зрения, ребенок является исходной точкой, центром и концом всего: «Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилom; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне. Учение есть процесс активный; оно предполагает достижение всего последующего ума; оно основывается на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны стать на место ребенка и исходить из него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения» [7. С. 8].

Для Д. Дьюи целью образования в принципе не может быть усвоение ребенком учебной программы. Для него цель образования — самореализация и самовыражение ребенка, сам непрерывный процесс его образования, в ходе которого ребенок постоянно обогащает и реконструирует свой опыт. Ребенок естественным образом возвращается в исходную точку обучения, постепенно переходя к логическому постижению предметов. Опираясь на имеющийся у детей опыт, на существующие у них интересы, педагог поддерживает и развивает их активность, их познавательную, творческую, со-

зидательную деятельность, помогает овладеть умением ставить и решать проблемы, расширить кругозор, превратить во внутреннюю потребность стремление систематизировать, классифицировать, объяснять различные явления и события. Постепенно из собственного знания ребенка начинает вырастать логически выстроенная система, позволяющая направлять активность ребенка на будущее.

Образование должно базироваться на исследовательском методе, помогающем ребенку самостоятельно формулировать и решать проблемы, стимулирующем познавательную активность, связывающем освоение мира с личным опытом. Само социокультурное пространство цивилизации Д. Дьюи представлял, по существу, как поле проблемных ситуаций, постижение и разрешение которых составляет содержание жизни человека. По мнению Д. Дьюи, полноценное обучение ребенка возможно лишь посредством организации его деятельности, направленной на решение познавательных проблем, в неразрывной связи с развитием самостоятельного критического и творческого мышления. «Единственный прямой путь к постоянному совершенствованию методов обучения, — писал он, — сосредоточиться на условиях, в которых мышление поощряется, стимулируется и проверяется. Мышление — единственный метод обучения, который можно назвать по-настоящему умным, так как он использует и обогащает ум. То есть, говоря о методе мышления, важно иметь в виду, что само мышление и есть метод исполь-

зования ума в процессе приобретения опыта» [1. С. 146].

Образовательные ситуации должны заключать в себе проблемы, стимулирующие мыслительный процесс и ориентирующие ребенка на активную познавательную деятельность. При этом проблемы должны быть, с одной стороны, достаточно сложными и провоцирующими мышление, а с другой — не являться настолько трудными, чтобы не быть разрешимыми для ребенка. Вызывая некоторое познавательное замешательство, которое всегда сопровождает появление нового, они должны давать ощущение чего-то знакомого, опираться на имеющийся у ребенка опыт, позволять свободно рассуждать по их поводу и выдвигать гипотезы их решения.

Если ставить задачу обучить ребенка мыслить и сделать познание им мира осмысленным, то ему не следует давать готовых знаний. «Человек, — подчеркивал Д. Дьюи, — думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из нее. Если родитель или преподаватель обеспечили условия, которые стимулируют мышление, и заняли доброжелательную позицию, вовлекая ребенка в совместный опыт, можно сказать, что и он сделал все возможное, чтобы стимулировать собственное учение. Остальное зависит от того, кого обучение непосредственно затрагивает. Если ребенок не в состоянии найти собственные решения (конечно, не в изоляции, а во взаимодействии с преподавателем и другими учениками) и выход из проблемы, то он не

научится, даже если сумеет повторить правильный ответ со стопроцентной точностью. Мы можем сообщить ученикам тысячи готовых “идей” и, как правило, делаем это, но, как правило, не берем на себя труд проследить, вовлекается ли учащийся в те ситуации, где его собственные действия генерируют, поддерживают и оценивают готовые “идеи”, т. е. воспринятые смыслы или связи вещей. Это не значит, что преподаватель должен стоять в стороне и наблюдать. Альтернатива методу, при котором ученикам предоставляется готовое предметное содержание, а затем отслеживается точность, с которой оно воспроизводится, состоит не в отстраненности, а в участии в деятельности, со-участии. В такой совместной деятельности преподаватель сам учится и ученика учит, хотя и не сознавая этого, и чем меньше осознается той и другой сторонами, кто дает знания и кто принимает, тем лучше» [1. С. 152–153].

При этом Д. Дьюи обращал внимание на то, что: 1) «сообщение материала необходимо»; 2) «материал должен доставляться как стимул, а не с догматической окончательностью и неподвижностью»; 3) «материал, доставленный путем передачи, должен относиться к вопросу, жизненному для личного опыта учащегося» [6. С. 182]. Учитель должен начинать обучение с уже имеющегося у ребенка опыта как отправной точки его дальнейшего образования. «Задача педагога, — писал Д. Дьюи, — отобрать те факты в пределах существующего опыта, с помощью которых потенциально возможно поставить новые пробле-

мы, побуждающие к дополнительным наблюдениям, расширяющим область последующего опыта» [5. С. 362].

Для Д. Дьюи демократическое реформирование общества предполагало создание особой среды развития человека, обеспечивающего его становление как субъекта демократии. Такой обучающей и воспитывающей средой являются, по его мнению, прежде всего школы. Обучение навыкам демократии может осуществляться в классе, который должен превратиться в сообщество исследователей, активно действующих за пределами школы, участвующих в реальной жизни общества. Построенное по принципу равного вовлечения всех обучающихся в исследование истины школьное сообщество исследователей более всего соответствует принципу «участвующей демократии». В классе как сообществе исследователей обучение демократии осуществляется в единстве с развитием необходимых когнитивных, этических и социально-психологических навыков.

Сообщество исследователей — социальный срез демократической практики, микрокосм демократии. Оно не только самоуправляемая и саморазвивающаяся группа. Способы его саморегуляции и самокоррекции могут предлагаться более крупным сообществам. Это не может быть демократический ликбез в рамках традиционной педагогики, тот ликбез, к которому сегодня часто пытаются свести широко популяризируемое гражданское образование. Атрибутивные признаки сообщества исследователей — самостоятельное критическое мышление,

разумность и свобода.

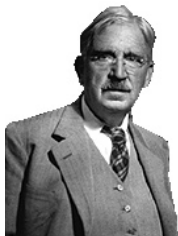
Педагогическая концепция Д. Дьюи, в основе которой лежало стремление обеспечить целостное развитие ребенка, единство процессов воспитания и обучения, вырастала, во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта; во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы; в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящим от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности. Д. Дьюи показал, как можно соединить естес-

твенное развитие ребенка с педагогическим руководством этим процессом; он разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и становление его как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняя друг друга.

Д. Дьюи выдвинул и последовательно отстаивал идеал «прогрессивистского образования» как образования, проявляющегося в прогрессе (непрерывной реконструкции) опыта человека. Этот прогресс представлялся ему непрерывным и составлял цель, сущность, результат, значение и смысл самого образования.

Список литературы

1. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. — М. : Педагогика пресс, 2000. — 382 с.
2. Дьюи Дж. Либерализм и социальное действие / Дж. Дьюи // О свободе: Антология мировой либеральной мысли (I половина XX века). — М., 2000. — С. 383.
3. Дьюи Дж. Моя педагогическая вера / Дж. Дьюи // Демократизация образовательного процесса в школе: хрестоматия для учителя / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М., 2007. — С. 223—232.
4. Дьюи Дж. Общество и его проблемы / Дж. Дьюи. Пер. с англ. — М., 2002. — С. 108.
5. Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование. — М. : Педагогика, 2000. — С. 324.
6. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. Пер. с англ. Н. М. Никольской. — М. : Совершенство, 1997. — 208 с.
7. Дьюи Дж. Ребенок и программа / Дж. Дьюи. Пер. с англ. // Дьюи Дж. Школа и ребенок. — М.; Пг., 1923. — С. 7.
8. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Дж. Дьюи. Пер. с англ. Л. Е. Равловой — М. : Республика, 2003. — 208 с.
9. Дьюи Дж. Свобода и культура / Дж. Дьюи. Пер. с англ. — Лондон, 1968. — С. 89.
10. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. — М. : Работник просвещения, 1922. — 174 с.
11. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи // Свободное воспитание. — 1916/1917. — № 4—5. — С. 22—23.
12. Дьюи Дж. Этика демократии / Дж. Дьюи // Полис. — 1994. — № 3. — С. 28, 30.
13. Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст / Е. Ю. Рогачева. — Владимир, 2005.
14. Сандел М. Возвращение Дьюи / Пер. с англ. Т. Чернышевой // <http://www/old.russ.ru/journal/peresmot/98-03-03-24>



Дж. Дьюи

Моя педагогическая вера¹

I.

Я верю, что всякое воспитание совершается путем участия личности в социальном созидании человечества. Процесс этот начинается бессознательно, почти с самого рождения и непрерывно формирует способности данного индивида, дает пищу его сознанию, создает его привычки, совершенствует его идеи и возбуждает в нем чувства и эмоции. Путем такого бессознательного воспитания личность постепенно получает доступ к интеллектуальному и моральному достоянию, накопленному человечеством. Она выступает в обладание основным капиталом цивилизации. Какой бы формальный и технический характер ни носило воспитание, оно не может безнаказанно отступить от этого общего процесса; оно может только организовать его известным образом и дифференцировать его в том или другом направлении.

Я верю, что единственное истинное воспитание достигается путем возбуждения способностей ребенка требованиями, предъявляемыми к нему теми социальными условиями, в которых он находится. Эти требо-

вания побуждают его действовать в качестве члена коллективного целого, заставляют его выйти из первоначально узкого круга его поступков и чувств и судить о себе с точки зрения благополучия той социальной группы, к которой он принадлежит. Наблюдая, как другие реагируют на его действия, он узнает социальное значение этих действий. Ценность их определяется, таким образом, обратным социальным воздействием. Так, например, способ, которым окружающие реагируют на инстинктивный лепет ребенка, открывает ему значение этого лепета; лепет становится членораздельной речью, и ребенок вступает во владение капитализированным богатством идей и эмоций, заключающих в языке.

Я верю, что этот процесс воспитания представляет две стороны: психологическую и социальную, и что одну из них нельзя подчинить другой или пренебречь ею без вреда для дела. Из этих двух сторон — сторона психологическая является основной. Собственные инстинкты и способности ребенка дают материал и указывают исходную точку для воспитания. Если усилия воспитателя не опирают-

¹ Печ. по: Свободное воспитание. 1913–1914. № 1. Ст. 3–16. Статья «My Pedagogical Creed» написана в 1897 г.

ся на какую-нибудь деятельность, которую ребенок выполняет независимо от воспитателя, по собственному почину, воспитание сведется к простому давлению извне. Оно может, конечно, дать некоторые внешние результаты, но за ним нельзя признать истинного воспитательного значения. Без проникновения в психический склад данной детской личности и вытекающую из него деятельность ее, воспитательный процесс будет случайным и произвольным. Если, случайно процесс пойдет в одном направлении с личной деятельностью ребенка, то получит точку опоры; если нет, то приведет только к трению, дезинтеграции и поддержке в духовном росте ребенка.

Я верю, что знание социальных условий и нынешнего состояния цивилизации необходимо для правильной оценки способностей ребенка. У ребенка есть свои инстинкты и склонности, значение которых нам неизвестно, пока мы не выразим их в их социальных эквивалентах. Мы должны уметь сопоставлять их с прошлым состоянием общества и видеть в них наследие прежней деятельности человечества. Мы должны уметь также переносить их в будущее, чтобы предусматривать их результат, их конечную цель.

В приведенном выше примере именно способность видеть в детском лепете надежду на возможность социального общения в будущем позволяет нам надлежащим образом отнестись к этому инстинкту.

Я верю, что психологическая (душевная) и социальная сторона воспитания органически связаны между собой, и что на воспитание нельзя

смотреть как на компромисс между ними или как на созидание одной из них на основе другой. Говорят, что психологическое определение воспитания бессодержательно и формально, что оно лишь дает понятие об общем развитии умственных способностей, не указывая на их применение. С другой стороны, утверждают, что социальное определение воспитания, как приспособление к данному уровню цивилизации, превращает его в какой-то внешний, насильственный процесс, который должен привести к подчинению индивидуальной свободы какому-то predetermined социальному и политическому строю.

Я считаю каждое из этих выражений верным, когда оно приводится против той или другой стороны воспитания, взятой в отдельности. Для того, чтобы знать, что представляет какая-нибудь способность, надо знать, к какой цели она ведет, к чему прилагается, словом, ее функцию; а это мы можем узнать не иначе, как представить себе личность действующей в социальной среде. С другой стороны, единственный способ при существующих условиях сделать ребенка приспособленным к жизни состоит в том, чтобы довести его до полного обладания всеми его способностями. При наступающем преобладании у нас демократии и при современных условиях промышленности невозможно с определенностью предсказать, что будет представлять цивилизация лет через двадцать. Отсюда — невозможность готовить ребенка к определенному ряду условий. Подготовить его к дальнейшей

жизни, значит поэтому научить его самообладанию, воспитать его так, чтобы он умел широко и свободно пользоваться своими способностями, сделать его ухо, глаза и руку послушными орудиями его воли, развить его суждение так, чтобы он был в состоянии сразу схватывать условия, в которых ему приходится работать, и приучить его исполнительные силы действовать экономно и целесообразно. Такого приспособления к жизни невозможно достигнуть иначе, как постоянно считаясь со способностями, вкусами и стремлениями личности, то есть постоянно проверяя воспитание в его психологическом смысле.

Словом, я верю, что индивид должен воспитываться как личность социальная, и что общество представляет органический союз личностей, индивидов. Если мы исключим из понятий о ребенке социальный фактор, у нас останется абстракция, а если исключим из общества индивидуальный фактор, то получим инертную, безжизненную массу. Поэтому воспитание должно начинаться с психологического изучения способностей, стремлений и привычек ребенка и на каждом шагу проверяться на основании тех данных. Эти способности, стремления и привычки должны беспрестанно истолковываться, для того, чтобы мы знали, что они представляют. Их надо уметь выражать их социальными эквивалентами, терминами показывающими, какую социальную работу они способны выполнять.

II.

Я верю, что школа, прежде всего, — социальное учреждение. Так как

воспитание — социальный процесс, то школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действительным образом позволяющие ребенку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на служение общественным целям.

Я считаю поэтому, что само воспитание уже есть жизнь, а не подготовка к ней. Школа должна представлять в глазах ребенка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведет дома, среди соседей и в играх с товарищами.

Я верю, что воспитание, которое не осуществляется посредством форм живой жизни, притом таких, которыми стоило жить ради них самих, всегда будет лишь жалким фальсификатом истинной действительности и послужит к тому, чтобы искажать и убивать способности ребенка.

Я полагаю, что школа, как учреждение, должна упрощать существующую общественную жизнь, приводить ее, так сказать, к зачаточной форме. Существующая жизнь так сложна, что ребенок, приходя в соприкосновение с ней, неизбежно теряется или рассеивается. Его подавляет многообразие происходящей в ней деятельности, и ребенок утрачивает способности правильно на нее реагировать, или же эти разнообразные виды деятельности преждевременно напрягают его способности, и ребенок чересчур специализируется или, наоборот, разбрасывается.

Я верю, что, в качестве такого упрощения социальной жизни, школьная

жизнь должна представлять постепенное развитие семейной жизни, что в ней должна продолжаться та деятельность, к которой ребенок привык дома.

Я считаю, что школа должна воспроизводить перед ребенком эти виды деятельности таким образом, чтобы он постепенно уяснял себе их значение и был в состоянии играть какую-нибудь роль по отношению к ним.

Я верю, что это условие психологически необходимо, так как только таким путем можно обеспечить непрерывность духовного роста ребенка и укрепить новые понятия, приобретенные в школе на прочном основании прежнего опыта ребенка.

Я полагаю, что это условие является такой же социальной необходимостью, как семейная жизнь есть та форма общественной жизни, в которой ребенок вырос, и по отношению к которой он получил некоторое нравственное воспитание. Дело школы расширить и углубить в нем сознание ценностей, заключающихся в домашней жизни.

Нынешнее воспитание часто оканчивается несостоятельным именно потому, что оно пренебрегает принципом, в силу которого школа должна представлять одну из форм общественной жизни. При нынешнем воспитании в школе видят место, где сообщаются некоторые познания, где выучиваются уроки и вырабатываются известные навыки. Ценность всех этих приобретений по большей части переносится в отдаленное будущее. Ребенок должен заниматься тем или другим в школе ради того, чтобы впоследствии заниматься чем-то иным; школьные же

занятия только подготовка. В результате все приобретенное в школе не становится частью жизненного опыта ребенка и поэтому не воспитывает его в истинном значении слова.

Я нахожу, что нравственное воспитание должно исходить из понятия о школе, как об одном из видов социальной жизни, и что лучшая и наиболее глубокая нравственная дисциплина вырабатывается именно путем общения с другими людьми на почве общей работы или общего мышления. Теперешняя система воспитания, поскольку она разрушает или оставляет без внимания это общение, затрудняет или даже делает невозможным осуществление настоящего нравственного воспитания.

Я верю, что школьная деятельность ребенка должна возбуждаться и контролироваться жизнью той общественной группы, к которой она принадлежит.

Я считаю, что при существующих условиях слишком часто стимул и контроль исходят от учителя, так как идея школы, как одной из форм общественной жизни, не пользуется признанием.

Я полагаю, что при определении места и роли учителя в школе следует исходить из той же основной идеи. Учитель находится в школе не для того, чтобы навязывать ребенку известные понятия и вырабатывать в нем известные навыки, - он приходит в школу, как член общества, для того, чтобы произвести подбор влияний, которым следует подвергнуть ребенка и чтобы помочь ему правильно реагировать на них.

Я верю, что школьная дисциплина должна вытекать из жизни школы, как целого, а не быть результатом непосредственного воздействия учителя.

Я считаю, что дело учителя состоит просто в том, что бы на основании своего обширного опыта и более зрелого понимания определять, в каком виде надо предоставить жизненной дисциплине воздействовать на ребенка.

Я думаю, что с помощью этого же мерила должны решаться все вопросы касательно помещения ребенка в определенную школьную группу и перевода его из класса в класс. Испытания в знаниях полезны лишь в той мере, в какой они повторяются пригодность ребенка к социальной жизни и определяют место, на котором он может больше всего дать и больше всего приобрести.

III.

Я верю, что социальная жизнь ребенка должна составлять основу концентрации или соотношения сил во всем его воспитании и развитии. Общественная жизнь служит почвой для всех усилий и приобретений ребенка и предает им бессознательное единство.

Я нахожу, что предметы школьной программы должны представлять постепенную дифференциацию, исходя из этого бессознательного единого начала — общественной жизни ребенка.

Я считаю, что мы насилуем детскую природу и мешаем достижению лучших этических результатов, вводя ребенка слишком внезапно в изучение множества специальных предметов, вроде чтения, письма, географии и т.д., не имеющих никакого отношения

к его общественной жизни.

Я верю поэтому, что истинным центром для группировки школьных предметов должна быть не точная наука, не литература, не история, не география, а собственная общественная деятельность ребенка.

Воспитание не может быть объединено изучением естественных наук или так называемым природоведением, так как, за исключением человеческой деятельности, сама природа лишена единства. Она представляет во времени и в пространстве множество разнообразных предметов и пытаться сделать ее центром какой-нибудь деятельности значит вносить в эту деятельность принцип радиации, а не концентрации.

Я верю, что литература является отражением и объяснением социального опыта, и что поэтому она должна следовать за этим опытом, а не предшествовать ему. Таким образом, ее нельзя класть в основу обучения, хотя в качестве сжатого изложения действительности она может вносить в него единство.

Я верю в воспитательное значение истории, поскольку она изображает различные моменты социальной жизни и развития. Ее и следует изучать применительно к социальной жизни. Когда на нее смотрят просто как на историю, она отступает в далекое прошлое, становится бесплотной, мертвой. Если же смотреть на нее как на летопись общественной жизни и прогресса человечества, — она приобретает глубокий смысл. Я верю, однако, что историю можно изучать с этой точки зрения лишь в том случае, если ребенок

в то же время непосредственно приобщается к общественной жизни.

Согласно с этим я полагаю, что первая основа воспитания заключается в способности ребенка работать в том же общем практическом направлении, в каком некогда создавалась цивилизация.

Я верю, что единственный способ довести ребенка до сознания общего социального наследия человечества, это — дать ему возможность выполнять основные виды деятельности, сделавшие цивилизацию такой, какою мы теперь ее видим.

Я считаю поэтому, что так называемая изобразительная и творческая, созидательная деятельность должна быть центром соотношения сил в воспитании, и что в этом заключается мерило для определения места, которое следует отвести в школе шитью, стряпне, ручному труду и т.д.

Я вижу в них не специальные занятия, вводимые сверх и помимо множества других предметов, в видах отдыха или в качестве добавочных искусств. Мне кажется скорее, что они являются основными характерными формами общественной деятельности и что именно через их посредство возможно и желательно вводить ребенка в изучение более формальных предметов школьной программы.

Я верю, что изучение естественных наук имеет воспитательное значение, поскольку оно выясняет материалы и процессы, с помощью которых сложилась существующая социальная жизнь.

Я нахожу, что одно из главных неудобств теперешнего преподавания

естественных наук состоит в том, что материал их предлагается ребенку в чисто объективной форме, то есть, что на него смотреть как на новый, особый вид опыта, который ребенок может прибавить к своему прежнему опыту. На самом деле вся ценность этих наук в том, что учат объяснять и проверять имеющийся уже опыт. Их надо предлагать ребенку не в виде нового материала, но как средство к выяснению факторов, действовавших в его прежнем опыте, и к приисканию орудий, позволяющих легче и успешнее регулировать этот опыт.

Я полагаю, что в настоящее время польза изучения литературы и языка в значительной мере пропадает для нас вследствие устранения из школы социального элемента. Почти во всех педагогических сочинениях язык рассматривается просто как способ выражения мыслей. Он действительно служит мышлению, есть, так сказать, орудие логики, но прежде всего, в основе своей, он служит социальным целям. Язык — средство для общественных сношений, орудие, с помощью которого люди могут делиться мыслями и чувствами; если же на него смотреть только как на способ приобретения сведений данной личностью или как на путь к обнаружению своих познаний, то он теряет свой социальный смысл и цель.

Я нахожу, что в идеальной школьной программе не должно быть последовательной смены предметов. Раз воспитание само есть жизнь, то оно, как всякая жизнь, должно сразу представлять и область искусства, и область культуры, и область об-

цественных сношений. Поэтому несправедливо мнение, будто на одной ступени заниматься только чтением и письмом, а на другой, позднейшей — вводить литературу или естественные науки. Прогресс достигается не последовательной сменой учебных предметов, но развитием нового отношения к имеющемуся уже опыту и возбуждением нового интереса к нему.

Словом, я думаю, что воспитание надо понимать, как постоянное переделывание, пересозидание опыта, и что процесс и цели воспитания — одно и то же.

Я верю, что, ставя цели и мерило воспитания вне его, мы сильно умаляем значение воспитательного процесса и склонны бываем в своем воздействии на детей опираться на внешние, ложные стимулы.

IV.

Вопрос о методе в конце концов сводится к вопросу о том, в какой последовательности следует развивать способности и стремления ребенка. Закон, определяющий, как располагать учебный материал и как с ним обращаться, вытекает из самой природы ребенка. Ввиду этого я считаю крайне важными следующие замечания, указывающие, в каком духе должно вестись воспитание.

1. В постепенном развитии природы ребенка активная сторона предшествует пассивной; ребенок стремится выразить что-нибудь во вне, прежде чем начнет получать сознательные впечатления; развитие мускулов предшествует развитию той части головного мозга, которая воспринимает ощущения, движения наблюдаются

раньше сознательных ощущений. Сознание по существу имеет двигательный, импульсивный характер, — всякое сознательное состояние стремится проявиться в действии.

Я нахожу, что пренебрежение к этому принципу обуславливает немалую долю той потери времени напрасной траты сил, которые наблюдаются в школьном деле. Ребенка ставят в такие условия, в которых ему приходится пассивно воспринимать и усваивать. Этим он лишается возможности следовать своему естественному стремлению, закону своей природы, и в результате получается задержка в развитии и потерянный труд.

Я полагаю, что идеи (то есть интеллектуальные и рассудочные процессы) также являются результатом действия и развиваются в целях лучшего контроля над действиями. То, что мы называем разумом, — прежде всего закон упорядоченного или целесообразного действия. Попытки развивать рассудочную способность, — способность суждения безотносительно к подбору и приспособлению средств для действия составляет коренное заблуждение наших теперешних методов. В результате мы снабжаем ребенка произвольными символами. Без символов не обходится умственное развитие, но они должны играть роль орудий, употребляемых с целью сбережения сил. Взятые сами по себе они представляют массу бессодержательных и произвольных идей, навязываемых извне.

2. Главным орудием обучения служит воображение. Все, что ребенок вынесет из знакомства с каким-ни-

будь предметом, это — самостоятельно складывающийся в его уме образ этого предмета.

Если бы девять десятых энергии, затраченной теперь на то, чтобы заставить ребенка выучить что-нибудь, употреблялись на заботу о том, чтобы он составлял себе верные образы предметов, — дело обучения бесконечно облегчилось бы.

Значительную часть времени и внимания, идущих теперь на подготовку и давание уроков, гораздо умнее и полезнее было бы затрачивать на развитие воображения ребенка и на наблюдение за тем, чтобы в уме его беспрестанно возникали определенные, яркие, постепенно совершенствующиеся образы различных предметов и явлений, с которыми он сталкивается на опыте.

3. Проявляемый ребенком интерес к чему-нибудь служит признаком развивающейся способности, показателем зарождающегося дарования. Ввиду этого постоянное тщательное наблюдение за направлением любознательности, вкусами и стремлениями ребенка имеет величайшую важность для воспитателя, так как позволяет определить степень развития, достигнувшую ребенком, и предсказывает ту ступень, на которую он готов вступить.

Только при постоянно сочувственном внимании к стремлениям и вкусам ребенка может взрослый войти в его жизнь и узнать, для каких занятий ребенок готов и над каким материалом он может всего охотнее и плодотворнее работать.

К вкусам ребенка не надо приноравливаться, но не надо и подавлять их. Подавлять их значит отдавать предпочтение собственным стремлениям взрослого человека перед стремлениями ребенка, ослаблять в нем любознательность и живость ума, лишать его инициативы, убивать в нем интерес к делу. Приноравливаясь к его вкусам значит отдавать предпочтение случайно преходящему перед постоянным. Интерес, влечение к чему-нибудь всегда указывает на скрытую способность, которую важно открыть.

4. Эмоция есть рефлекс действия, и стараться возбуждать и поощрять эмоции независимо от вызывающих их деятельности значит приводить душевную жизнь ребенка в нездоровое состояние.

Раз только нам удалось развить в ребенке правильные привычки мышления и деятельности по отношению к добру, красоте и истине, то об эмоциях нам нечего беспокоиться.

V.

Воспитание представляет основной метод социальных преобразований и прогресса.

Я верю, что преобразования, вводимые силою закона и страхом наказания или опирающиеся на перемены во внешнем механическом строе, — преходящи и непрочны.

Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания есть единственно надежный метод социального переустройства.

Такой взгляд совместим и с индивидуалистическим и с социалистическим идеалом. Он в должной мере индивидуалистичен, так как признает необходимость развития нормальной личности, образования известного характера, как единственной основы нормальной жизни. Он социалистичен, так как признает, что создание этой нормальной личности (выработка этого нормального характера) обуславливается не столько правилами личного поведения, примером и увещаниями, сколько влиянием на индивида известных форм общественной жизни, и что социальный организм через посредство школы, как своего органа, может достигать этических результатов.

Первая обязанность гражданской общины — это ее обязанность по отношению к воспитанию.

Путем законов и наказаний, путем социальной агитации и прений общество может складываться в более или менее случайную форму. Путем же воспитания оно может формулировать свои задачи, организовать свои средства, свою мысль и способ проведения, и таким образом двигаться с уверенностью и при небольшом сбережении сил в желательном для него направлении.

Раз общество признает возможность такой работы и обязанность, которую эта возможность на него возлагает, оно уделит воспитателю столько времени, средств и внимания, что мы этого теперь себе и представить не можем.

Дело каждого человека, заинтересованного в воспитании, настаивать на том, что школа первое и самое

действительное средство социального преобразования и прогресса, и тем самым пробуждать в обществе сознание назначения школы и необходимости снабдить воспитателя всеми средствами для надлежащего выполнения задачи.

Понимаемое таким образом воспитание будет представлять самый совершенный и тесный союз науки и искусства, какой человечеству возможно осуществить.

Искусство формировать человеческие способности и приспосабливать их к служению общественным целям есть высшее из всех. Оно нуждается в услугах лучших творцов и требует огромной проницательности, симпатии, такта и умения.

С ростом психологического исследования, которое позволит нам глубже заглянуть в духовную структуру и в законы развития, и с ростом социальной науки, которая расширит наши познания касательно правильной организации общества, вся масса новых научных средств может быть использована в целях воспитания.

Я верю, что, когда наука и искусство таким образом объединятся для совместной работы, то выступят на сцену высшие мотивы человеческой деятельности, начнут действовать самые непосредственные пружины человеческого поведения и лучшая работа, на какую способна человеческая природа, будет обеспечена.

Я верю, в заключении, что учитель должен заниматься не только обучением индивидов, но и выработкой надлежащей формы общественной жизни.

Я верю, что всякий учитель должен отдавать себе отчет в своем высоком призвании, видеть в своем лице общественного работника, которому специально поручено заботиться о создании хорошего общественного

строения и об обеспечении правильного социального развития.

Я верю, что с этой точки зрения истинный учитель является пророком истинного Бога и провозвестником царства Божьего на земле.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Э. Д. Днепров



НЕКОТОРЫЕ НЕИССЛЕДОВАННЫЕ И МАЛОИССЛЕДОВАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ ЧАСТЬ V* (Окончание)

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 V

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.

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, № 3 2014 г.

VII. СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. РОССИЙСКО-ЗАРУБЕЖНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СВЯЗИ

В данном разделе публикуемой части перечня намечена проблематика *сравнительно-исторического изучения отечественной и зарубежной школы и педагогической мысли*. Это направление исследований практически еще не представлено в историко-педагогической литературе.

Нам уже приходилось отмечать, что в проходивших дискуссиях о сравнительной педагогике исторический аспект сравнительно-педагогического анализа неоправданно отсутствовал [1. С. 43–44]. Более того, в учебных пособиях, посвященных данным проблемам, этот аспект был попросту исключен из предмета сравнительной педагогики, которая, как считали авторы пособий, «изучает общие и отличительные черты и тенденции развития педагогических теорий и практики обучения и воспитания в современном мире...» [2. С. 2–21].

Такое ограничение предмета сравнительной педагогики не выдерживает критики. Любые теоретические разработки современных педагогических проблем, в том числе и сравнительные (компаративные), неизбежно предполагают историческое изучение генезиса этих проблем, к чему обязывает необходимость элементарного соблюдения принципа историзма. Однако в указанном ограничении, сужении предмета сравнительной педагогики повинны скорее не современные компаратисты, а современные историки педагогики. Ибо именно отсутствие

в истории педагогики сравнительных исследований, неразработанность принципов и методов сравнительного историко-педагогического анализа дали повод к выведению этого аспекта анализа за пределы предмета сравнительной педагогики.

Но дело не только и не столько в сравнительной педагогике, сколько в самой истории педагогики, которая не сможет стать полноценной историей, не обратившись к сравнительному изучению составляющих ее проблем.

Любая общая или отраслевая история любой страны (и в частности история отечественной школы и педагогической мысли) лишь тогда становится полнокровной, когда она рассматривает национальные процессы не изолированно, а в контексте общемирового процесса, когда их системные и национальные факторы исследуются в единстве и взаимосвязи. В этом плане разработка проблемы «Россия в мировом историко-педагогическом процессе» — неотъемлемое высшее звено в общем комплексе исследований по истории отечественной школы и педагогической мысли.

Необходимые предпосылки для решения этой проблемы может создать не только исследование вопросов, указанных в данной части перечня. Главное — это целенаправленное сравнительно-историческое изучение большей части тем, названных в других его частях, где представлена проблематика истории народного образования и педагогической мысли дореволюционной России.

Для того чтобы это изучение было эффективным, нужна предварительная детальная проработка методологических и общетеоретических вопросов

сравнительного историко-педагогического анализа, в частности: уяснение сущности, принципов и методов сравнительного историко-педагогического исследования, выявление национальных и интернациональных черт в историческом движении педагогического процесса, осмысление многих проблем и понятий, пока не раскрытых в историко-педагогической литературе, но достаточно разработанных в других областях знания (например, проблема влияний, понятия «педагогические связи», «педагогические отношения» и т. д.). Теоретическое решение всех этих проблем откроет путь сравнительным историко-педагогическим исследованиям, а вместе с тем — и интенсивному обогащению историко-педагогической науки.

Сравнительно историко-педагогические исследования

- Задачи, сущность, методологические принципы и методика сравнительного историко-педагогического исследования

- Методологические проблемы сравнительного изучения историко-педагогического процесса. Общее, особенное, единичное. Проблемы типологии

- Методологические аспекты проблемы педагогических влияний и педагогических связей (понятия, сущность, типы и т.д.)

* * *

- *Россия в мировом историко-педагогическом процессе

- *Развитие образования в дореволюционной России и зарубежных странах: сравнительно-исторический анализ:

- Типологические аспекты анализа эволюции образования. Типы

развития школьного дела и типология школьных систем.

- Россия в типологическом ряду развития школьного дела и в типологии школьных систем.

- Общие закономерности и специфические черты развития образования на Западе и в России. Истоки своеобразия процесса формирования и развития российской системы образования.

- Особенности социально-экономического и политического развития России и специфика эволюции российской школы.

- Государство и образование на Западе и в России.

- Церковь и образование на Западе и в России.

- Сравнительный анализ систем образования в России и зарубежных странах.

- Сравнительный анализ организации управления образованием в России и зарубежных странах.

- Сравнительный анализ организации финансирования образования и расходов на школу в России и зарубежных странах.

- *Сравнительный анализ развития отдельных звеньев системы образования и типов школ в дореволюционной России и зарубежных странах (социальные функции, типология, этапы, тенденции и направления развития, особенности организации, управления и финансирования, учебный строй, соотношение образовательного уровня и учебных планов, связь с другими звеньями системы образования и типами школ, контингент учащихся и учителей).

- Начальное образование в России и за рубежом.

— Среднее образование в России и за рубежом.

— Низшее и среднее профессиональное образование в России и за рубежом.

— Высшее образование в России и за рубежом.

— Педагогическое образование в России и за рубежом.

— Женское образование в России и за рубежом.

— Частные учебные заведения в России и за рубежом.

— Опытнo-экспериментальные школы в России и за рубежом.

— Конфессиональные школы в России и за рубежом.

— Вспомогательные школы в России и за рубежом.

— Внешкольное образование в России и за рубежом.

— Дошкольное воспитание в России и за рубежом.

— Учительство в России и зарубежных странах.

• Зарубежная школа в оценке педагогов России.

— Зарубежный опыт организации школьного дела в оценке отечественных педагогов.

— Зарубежная школьная практика в оценке отечественных педагогов.

• *Общественная деятельность в области образования в дореволюционной России и зарубежных странах: основные задачи, этапы, формы и направления (сравнительный анализ).

• Профессиональные учительские организации в дореволюционной России и зарубежных странах.

• Уровень грамотности и образования в дореволюционной России и зарубежных странах.

• *Русская педагогика в общем контексте развития мировой педагогической мысли (в целом и по этапам).

— Русская педагогика и мировая педагогическая мысль: проблемы общего и особенного.

— Национальное своеобразие русской педагогической мысли и его истоки.

— Русская педагогическая мысль и опыт мировой педагогики: критический анализ, творческая переработка, процесс развития.

— Критика реакционных течений западной педагогики в прогрессивной отечественной педагогической мысли.

— Вклад русской педагогики в развитие мировой педагогической мысли.

• *Европейское просвещение и русская педагогическая мысль XVIII — начала XIX в.

• Русская педагогическая мысль и педагогические течения на Западе в XIX — начале XX в.

— Песталоццианство и русская педагогическая мысль.

— Герbartианство и русская педагогическая мысль.

— «Педагогическая антропология» на Западе и в России.

— Русская педагогическая мысль и позитивистские течения в западной педагогике.

— Русская педагогическая мысль и идеи «эволюционной педагогики».

— «Свободное воспитание» на Западе и в России.

— Экспериментальная педагогика на Западе и в России.

— Педагогика на Западе и в России

— Русская педагогическая мысль и «педагогика личности».

— Русская педагогическая мысль и педагогика прагматизма.

— Русская педагогическая мысль и идеи «нового воспитания».

— Русская педагогическая мысль и идеи «социального воспитания».

— Русская педагогическая мысль и идеи «гражданского воспитания».

— Концепции «трудовой школы» на Западе и в России.

• *Сравнительный анализ развития педагогической теории и отдельных отраслей педагогического знания на Западе и в России.

— «Философия педагогики» и разработка методологических проблем педагогической науки на Западе и в России.

— Развитие педагогической теории на Западе и в России.

— Теория воспитания на Западе и в России.

— Теория образования и обучения на Западе и в России.

— Развитие частных методик на Западе и в России.

— Педагогическая психология на Западе и в России.

— Дефектология (коррекционная педагогика) на Западе и в России.

— Школьная гигиена на Западе и в России.

— Школоведение на Западе и в России.

— Разработка теоретических проблем профессионального образования на Западе и в России.

— Разработка теоретических проблем педагогического образования на Западе и в России.

— Разработка педагогики высшей школы на Западе и в России.

• *Становление истории педагогики как отрасли педагогическо-

го знания на Западе и в России.

• Российская педагогика и педагогическая мысль Востока.

• Школа и педагогика России в оценке зарубежных педагогов.

— Зарубежные отклики на российские образовательные реформы.

• Россия на международных педагогических съездах, конгрессах и выставках.

• *Педагогические связи России с зарубежными странами.

— Россия на международных педагогических выставках.

— Русско-славянские педагогические связи.

— Русско-германские педагогические связи.

— Русско-американские педагогические связи.

— Русско-английские педагогические связи.

— Русско-французские педагогические связи.

• Проблемы синхронности развития народного образования и педагогической мысли на Западе и в России.

— Синхронистическая таблица развития российской и зарубежной школы и педагогики.

VIII. ПУБЛИКАЦИЯ ИСТОЧНИКОВ, СЕРИЙНЫЕ ИЗДАНИЯ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО ИСТОРИИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

И в заключение — о двух последних разделах перечня. Здесь намечены некоторые перспективы публикаций источников, создания и расшире-

ния ряда серийных изданий, учебных и библиографических пособий по истории дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли. Важность всех этих изданий не требует пояснений. Они имеют не только непреходящее научное и познавательное значение. Они несут в себе заряд обогащения педагогических традиций, педагогической культуры российского общества.

Историческое сознание общества — фундамент и одна из главных движущих сил развития его культуры. История педагогики призвана пробудить и воспитать историческое сознание, педагогическую культуру у современного педагога, научить его исторически и прогностически мыслить, дать ему реальные знания, необходимые для решения встающих перед ним проблем.

1. Публикация источников и педагогического наследия

- Материалы и документы по истории образования дореволюционной России (в целом, по этапам, регионам и национальным районам).

- Материалы и документы по истории общественно-педагогического движения в дореволюционной России (в целом, по этапам, регионам и национальным районам).

Антологии

Педагогическая мысль Древней Руси. Русская народная педагогика
Русская педагогическая мысль XVIII в.:

— *Первая половина XVIII в.*

Юности честное зерцало. Духовный регламент 1721 г.

Карион Истомин, Д. К. Кантемир, Ф. С. Салтыков, И. Т. Посошков, Л. Ф. Магницкий, Ф. Прокопович,

В. Н. Татищев. М. В. Ломоносов, Г. Н. Теплов.

— *Вторая половина XVIII в.*

Екатерина II, И. И. Бецкой, А. П. Протасов, Н. Г. Курганов, В. В. Крестинин, Н. П. Поповский, А. А. Барсов, Д. С. Аничков, С. Г. Забелин, А. Т. Болотов, Ф. И. Янкович, И. Ф. Богданович, Е. Р. Дашкова, Н. И. Новиков, Ф. В. Каржавин, А. Д. Байбаков, Х. А. Чеботарев, А. Н. Радищев, Е. Б. Сырейщиков, В. Ф. Зуев, М. Е. Головин, П. И. Стахов, М. И. Панкевич, М. М. Снегирев, А. Ф. Бестужев, А. А. Прокопович-Антонский, П. А. Сохацкий.

Русская педагогическая мысль первой половины XIX в.:

— *Первая четверть XIX в.*

М. М. Сперанский, В. Н. Каразин, Н. М. Карамзин, И. П. Пнин, В. В. Поповаев, М. А. Балуганский, И. М. Борн, П. Я. Гамаля, И. Д. Ертов, В. В. Измайлов, И. И. Запольский, Г. К. Зельницкий, А. С. Кайсаров, Ф. Ф. Кречетов, П. А. Куницын, А. С. Лубкин, В. Ф. Малиновский, И. И. Мартынов, И. Г. Богданович, А. Ф. Мерзляков, П. Н. Енгальчев, В. А. Жуковский, Т. Ф. Осиповский, Г. Ф. Покровский, И. Е. Срезневский, Н. И. Тургенев, Л. Г. Якоб

— Декабристы:

П. И. Пестель, Ф. Н. Глинка, И. И. Горбачевский, Д. И. Завалишин, В. К. Кюхельбекер, М. С. Лунин, П. А. Муханов, П. Д. Черевин, И. Д. Якушкин

— *Вторая четверть XIX в.:*

А. А. Ширинский-Шихматов, В. Я. Буняковский, Ф. И. Буссе, А. И. Галич, Е. О. Гудель,

И. И. Давыдов, И. М. Ястребцов, П. С. Гурьев, А. Ф. Автонасьев, А. Г. Ободовский, В. Ф. Одоевский, М. В. Остроградский, С. А. Маслов, М. Г. Павлов, В. П. Перевошиков, Д. М. Перевошиков, Н. И. Надеждин, С. П. Шевырев, Н. П. Погодин, Н. И. Полевой, А. С. Пушкин, П. Я. Чаадаев, И. В. Кириевский, К. С. Аксаков, А. С. Хомяков, А. В. Станкевич, Н. С. Стremoухов, Т. Н. Грановский, П. Г. Редкин.

— Петрашевцы.

Русская педагогическая мысль второй половины XIX — начала XX в.:

А. Я. Абрамов, И. А. Анопов, Е. Н. Андреев, А. Г. Баранов, П. Е. Басистов, И. П. Белокопский, Н. А. Бобровников, Н. Ф. Бунаков, Ф. И. Буслаев, А. С. Вирениус, В. И. Водовозов, Е. Н. Водовозова, А. С. Воронов, Н. А. Вышнеградский, А. Д. Галахов, В. С. Гербач, А. Я. Герд, И. И. Горбунов-Посадов, И. Я. Гуревич, М. И. Демков, М. И. Драгомиров, С. Н. Дурьин, В. А. Евтушевский, К. В. Ельницкий, Е. А. Звягинцев, А. У. Зеленко, Н. И. Ильминский, Н. И. Иорданский, Е. И. Конради, Н. А. Корф, В. А. Латышев, В. В. Лесевич, М. М. Манасеина, С. И. Миропольский, Л. Н. Моздалевский, А. А. Мусин-Пушкин, А. Г. Небольсин, В. П. Недачин, С. Ф. Ольденбург, Ф. Ф. Ольденбург, А. Н. Острогорский, А. Я. Острогорский, В. П. Острогорский, И. И. Паульсен, М. Л. Песковский, Н. П. Петерсон, Г. Н. Покровский, С. А. Рачинский, И. Ф. Рашевский, П. Г. Редкин,

Ф. Ф. Резенер, Н. А. Рубакин, М. Х. Свентицкая, Д. Д. Семенов, К. К. Сент-Илер, А. С. Симонович, В. Д. Сиповский, Н. Е. Скворцов, И. И. Срезневский, И. А. Стебут, В. Я. Стоюнин, А. Н. Страннолюбский, И. Д. Сытин, Д. И. Тихомиров, Ф. Г. Толь, Г. А. Фальборк, В. И. Фармаковский, Н. В. Чехов, А. И. Чумиков, Е. Н. Янжул, К. П. Яновский.

— Педагогическая мысль русской революционной демократии:

В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. П. Огарев, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев, М. А. Антонович, В. А. Зайцев, М. И. Михайлов, И. А. Пиотровский, Н. А. Серно-Соловьевич, А. А. Слепцов, Н. В. Шелгунов, А. П. Щапов.

— Педагогическая мысль русского народничества:

П. Л. Лавров, М. А. Бакунин, П. Н. Ткачев, В. В. Берви-Флеровский, П. А. Кропоткин, Г. З. Елисеев, С. М. Степняк-Кравчинский, Н. К. Михайловский, С. Н. Кривенко, С. Н. Южаков.

— Педагогическая мысль русского либерализма:

К. Д. Кавелин, Б. Н. Чичерин, Н. А. Мельгунов, А. М. Унковский, И. С. Аксаков, Ю. Ф. Самарин, А. И. Кошелев, К. К. Арсеньев, М. М. Стасюлевич, А. С. Суворин, М. М. Коваленский, В. Д. Спасович, И. И. Петрункевич, Д. Н. Шипов, Д. И. Шаховской, А. И. Шингарев, П. В. Струве, С. А. Муромцев, В. А. Маклаков, П. Н. Милюков, А. А. Кизеветтер.

— *Педагогическая мысль русских консерваторов:*

С. С. Уваров, Д. А. Толстой, К. П. Победоносцев, М. Н. Катков, К. Н. Леонтьев, С. С. Гогоцкий, П. Д. Юркевич, А. И. Георгиевский, В. М. Пуришкевич.

— *Русская марксистская педагогическая мысль:*

Г. В. Плеханов, В. И. Ленин, Н. К. Крупская, В. Д. Бонч-Бруевич, В. М. Величина, М. И. Васильев-Южин.

Детская, педагогическая и экспериментальная психология в России:

И. М. Сеченов, Н. Я. Грот, Н. И. Страхов, Н. Н. Ланге, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, Г. И. Челпанов, В. М. Бехтерев, А. Е. Оболенский, М. М. Рубинштейн, И. А. Сикорский, В. П. Кащенко.

Физическое воспитание и школьная гигиена в России:

Д. Д. Бекарюков, А. С. Вирениус, Г. А. Покровский, Г. И. Россолимо, Ф. Ф. Эрисман, В. В. Гориневский, Н. П. Гундобин.

Педагогические идеи в русской философии конца XIX — начала XX в.:

В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, Е. Н. Трубецкой, С. Н. Трубецкой, В. П. Флоренский, С. Булгаков (отец), Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, С. Л. Франк, Л. П. Карсавин, В. В. Розанов, Д. С. Мережковский.

Педагогическая мысль в отечественной науке:

Н. И. Лобачевский, А. Н. Бекетов, Д. И. Менделеев, Л. И. Мечников, К. А. Тимирязев, А. Г. Столетов, Н. Е. Жуковский, К. Э. Ци-

олковский, В. О. Ключевский, Н. И. Кареев, Н. А. Рожков, М. М. Филиппов, А. И. Чупров, И. И. Янжул, В. И. Вернадский.

Педагогическая мысль народов России:

К. Хетагуров, К. Атажукин, Г. Насыров, Н. И. Золотницкий, У. Онгодов, Н. Болдонов, Ч. Ахриев, Г. Дзасохов, Н. Цагов, М. Гафуров, М. Е. Евсеев, М. Курбангалиев, Г. Тукай, И. Я. Яковлев.

• Вопросы нравственного воспитания в отечественной педагогической мысли.

• Вопросы трудового воспитания в отечественной педагогической мысли.

• Вопросы эстетического воспитания в отечественной педагогической мысли.

• Вопросы семейного воспитания в отечественной педагогической мысли.

• Выдающиеся отечественные педагоги об учителе и его подготовке.

• Учитель в русской художественной литературе.

• Русские писатели о воспитании и образовании.

• Сборники избранных педагогических сочинений выдающихся русских педагогов и просветителей:

В. М. Бехтерев
А. Н. Острогорский
Н. Ф. Бунаков
В. П. Острогорский
В. П. Вахтеров
Н. И. Пирогов
К. Н. Вентцель
П. Г. Редкин
Н. Х. Вессель
Н. А. Рубакин
В. И. Водовозов
Д. Д. Семенов
А. Я. Герд

В. Я. Стоюнин
М. И. Демков
Д. И. Тихомиров
П. Ф. Каптерев
Л. Н. Толстой
Н. А. Корф
М. К. Цибрикова
П. Ф. Лесгафт
В. И. Чарнолуцкий
А. Г. Неболсин
Н. В. Чехов
А. П. Нечаев
Н. В. Шелгунов
В. Ф. Одоевский
А. П. Шапов

2. Серии монографий и мемуаров:

• Выдающиеся отечественные педагоги.

• Русские педагоги в воспоминаниях современников.

• Летописи жизни и деятельности выдающихся отечественных педагогов.

• Русская школа в воспоминаниях современников.

3. Ученые пособия:

• Учебник по истории педагогики.

• Учебное пособие «История школы и педагогической мысли дореволюционной России».

• Учебное пособие «Историография дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли».

• Учебное пособие «Источниковедение истории школы и педагогической мысли дореволюционной России».

• Учебное пособие «Педагогическая библиография».

• Спецкурс «Методология и методика историко-педагогического исследования».

• Спецкурс «Общественно-педагогическое движение в дореволюционной России».

• Спецкурс «Педагогическая журналистика дореволюционной России».

• Спецкурс «Педагогические и просветительские общества, организации и учреждения дореволюционной России».

• Атлас по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России.

IX. БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ И БИОБИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ПО ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

• Биобиблиографический словарь педагогов и деятелей просвещения дореволюционной России.

• Указатель библиографических пособий по истории школы и педагогики дореволюционной России (после 1978 г.)¹.

• Литература и диссертации по истории школы и педагогики дореволюционной России (после 1977 г.)².

¹ Библиографические указатели за предшествующий период см.: Народное образование и педагогические науки. Аннотированный указатель отечественных библиографических пособий на русском языке, опубликованных с середины XIX в. по 1978 г. / Сост. О. Д. Цыбина, Е. П. Казеева, А. Б. Ландо и др.; научн. ред. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1981. – 220 с.

² Литературу за предшествующий период см.: Днепров Э. Д. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России (1918-1977): библиогр. указ. / Э. Д. Днепров; Акад. пед. наук, НИИ общ. педагогики. – М.: НИИ ОП, 1979. – 446 с.

- Дореволюционная литература по истории отечественной школы и педагогической мысли.

- Материалы по истории отечественной школы и педагогики в общей

и педагогической периодике дореволюционной России.

- Зарубежная литература по истории школы и педагогики дореволюционной России.

Список литературы

1. Днепров Э. Д., Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики 1918–1977 гг. Проблемы, тенденции, перспективы. – М. : НИИОП, 1981. – 92 с.

2. Соколова М. А., Кузьмина Е. Н., Родионов М. Л. Сравнительная педагогика. – М. : Просвещение, 1978. – 192 с.



Г.Н.Козлова,
А.В.Овчинников

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ
ИСТОРИОГРАФИИ
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ВЛАСТИ
И ОБЩЕСТВА В ВОПРОСАХ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В XIX – НАЧАЛЕ XX В.¹**

УДК 37.014
ББК 74.03(2)

В статье рассматриваются методологические проблемы изучения взаимодействия власти и общества в развитии общего образования в России в XIX – начале XX века. Решение данных проблем занимало значительное место в работах отечественных учёных прошлого, пока еще мало вовлекаемых в историко-педагогический оборот. Однако огромное число таких исследований требует грамотной методологической ориентации. В статье показано, что современное решение проблемы возможно при активном использовании достижений представителей других наук, в частности юридической науки.

Ключевые слова: власть и общество в отношении к образованию; методология и историография историко-педагогических исследований; политическая и правовая история российской школы.

G.N.Kozlova,
A.V.Ovchinnikov

**METHODOLOGICAL PROBLEMS OF
HISTORIOGRAPHY RELATIONS RUSSIAN
AUTHORITIES AND SOCIETY IN GENERAL
EDUCATION IN THE XIX - EARLY XX CENTURIES**

The article discusses the methodological problems of studying the interaction between government and society in the development of General education

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 14-06-00424а

in Russia in the XIX - early XX century. The solution of these problems occupied a significant place in the works of Russian scientists of the past, yet little involved in historical and pedagogical turnover. However, a huge number of such studies requires proper methodological orientation. The article shows that the current problem can be solved with the active use of the achievements of representatives of other Sciences, in particular of legal science.

Key words: power and society in relation to education; methodology and historiography of historical and pedagogical research; political and legal history of the Russian school.

Среди многочисленных проблем отечественной истории педагогики и образования одной из центральных по-прежнему остается научное разрешение вопроса о взаимоотношении власти и общества в процессе образования населения страны. Актуальность данной проблематики представляется не случайной. Ведь власть и общество — это две движущие силы развития любого социума. А гуманитарные проблемы власти, проблемы господства одной группы людей над другой пронизывают всю историю человечества, начиная с момента его возникновения и до сегодняшнего дня.

Особо важно рассмотреть проблему взаимоотношений власти и общества в социальной сфере — той сфере бытия, которая отвечает за производство и воспроизводство человеческого капитала, прирост которого немислим без специальной организации процесса передачи традиций, знаний, технологий от старшего поколения к младшему. Т. е. всего того, что принято называть социализацией.

Однако, несмотря на имеющееся огромное число публикаций, посвященных этой проблеме, она все еще остается малоразработанной как на общеполитическом, так и на частном, историко-педагогическом уровне. На

наш взгляд, это положение сложилось под влиянием ряда объективных причин. В качестве одной из них можно назвать заостренную политическую направленность самой проблемы, ее сильную зависимость от изменений политических ориентиров в российском государстве, причудливого протекания процессов социокультурной модернизации.

Современным педагогам еще памятны метания мыслящей части общества от известного тезиса «школа вне жизни, вне политики — ложь и лицемерие» к призывам полной деполитизации школьной жизни в пока еще недалеких 90-х годах прошлого века. А ведь такие метания были свойственны практически всем историческим периодам развития российского государства и особенно XIX—XX векам — времени глубокой социокультурной модернизации страны, проявившейся в каскаде реформ образования, затронувших как государственную власть, так и все слои разноликого российского общества. И знание исторических уроков этого взаимодействия или противостояния сегодня как никогда необходимо.

Широта рассматриваемой проблемы диктует настоятельную потребность в систематизации той обширной

информации, которая существует на сегодняшний день, приведение ее в соответствие с логикой реально происходивших исторических событий. Именно в решении этой задачи и заключается труд историка.

Прежде всего, необходимо найти методологический компас. Именно он позволит дать грамотную, современную историко-педагогическую интерпретацию сложного социального процесса. При этом наши современники получают импульс, который позволит им осознать свою сопричастность к истории, заставит задуматься над причинами побед и поражений в Прошлом. Ведь оно невидимыми нитями Памяти связано с настоящим и постоянно напоминает о себе.

На протяжении длительного времени, даже в годы господства «единственно верной» коммунистической идеологии, у каждой общественной науки были свои, определяемые научным сообществом, формы и методы научного исследования. И сложность современной интерпретации проблем, сфокусированных во взаимодействии власти и общества в вопросах развития общего образования, состоит в том, что ее решение требует привлечения знаний различных областей научного знания: педагогики, социологии, права, истории и ряда других, каждая из которых, безусловно, обладает своими методологическими и источниковедческими традициями. Поэтому вполне правомерно задуматься над вопросом о возможных методологических подходах к исследованию столь значимой проблематики.

Как справедливо отмечал замечательный отечественный историк педагогики С. Ф. Егоров: «...методология

научного исследования не может оставаться ни неизменной, ни тем более произвольно заданной. Она представляет собой логический результат продолжительного существования конкретной науки и вместе с тем отправной точкой ее последующего развития. По мере накопления относящихся к ее области фактов появляется необходимость соответствующих перемен в подходах к их анализу, к рассмотрению открывающихся новых связей между ними...» [18. С. 41]. Поэтому современный историк образования должен постоянно находить грамотный и оптимальный баланс между сложившимися десятилетиями приемами и методами исторического исследования и различными новациями, которые несет нам современная действительность с ее мозаичностью, клиповостью, постнеклассической реальностью.

В этой связи представляется, что в контексте обращений к заявленной теме правомерно звучат слова М. В. Богуславского: «Для современного отечественного образования наибольший интерес вызывает не внешний, видимый слой историко-педагогического процесса, а как раз “нестолбовые” пути развития российской педагогики XX века» [3. С. 62]. Это положение будет уместно отнести и к веку XIX — времени, в котором возник российский национальный колорит модернизационных процессов во всех сферах человеческой деятельности, включая, безусловно, и сферу общего образования. Одной из таких столбовых проблем на протяжении всего XIX века была проблема взаимоотношения власти и общества в развитии общего образования в России. Несмотря на то что данная проблема достаточно

подробно отражена в историко-педагогической литературе, каждый раз она высвечивается новыми гранями, требует нового осмысления в контексте проблем современного развития отечественного образования.

Если вопросы, связанные с общественной деятельностью в области образования в России на разных этапах ее развития изучены достаточно подробно, то такого нельзя сказать о проблеме власти, которая в контексте историко-педагогического, да и любого другого исследования может иметь не единичный смысл. Речь может идти о власти государственной, общественной, корпоративной, педагогической, родительской — власти любого субъекта, осуществляющего процесс руководства, господства над определенным субъектом или социальным объектом, связанным с обучением и воспитанием детей, упорядочивания социальных отношений в этой сфере, иными словами, субъекте, формирующем педагогическую реальность [8. С. 115—119].

Но если с методологией историко-педагогических исследований вроде бы многое понятно, лишь некоторые баталии ведутся вокруг в целом сложившихся исследовательских традиций, то в русле исследований поставленной проблемы возникают иные вопросы, в частности, о допустимости и правомерности использования принципов и приемов собственно исторических и историко-правовых исследований. А они, как показывает исследовательская практика, иногда вступают между собой в противоречие.

И в этой связи попутно заметим, что, видимо, настало время расширить историко-педагогический мето-

дологический дискурс привлечением в него работ представителей юридической науки. Тем более, что для этих работ данная проблематика отнюдь не является неподнятой целиной. Она и ранее была постоянным предметом пристального научного внимания. Многочисленные работы дореволюционного периода активно поднимали вопросы взаимодействия власти и общества во всех сферах социального бытия применительно к российским условиям.

Важную роль в раскрытии проблемы играют отсроченные воспоминания и художественные произведения. В большинстве случаев они носят мемуарный характер. Но имеются и фундаментальные исследовательские труды, написанные известными государственными деятелями России, прежде всего, — министрами народного просвещения. Практически каждый из создателей этих трудов не мог обойти вниманием проблему взаимоотношения российской власти и общества.

Этот вид источников имеет важное значение, поскольку их авторы принадлежали к тем, кто принимал конкретные государственные решения, направленные на развитие общего образования в стране, устанавливал правила, по которым должны были взаимодействовать представители власти и общественности [4; 16; 23].

Широкое философское видение проблемы дают нам последние публикации известных ученых-правоведов. В последние годы в юридической литературе явно заметна тенденция расширения исследовательского поля за счет усиления внимания к вопросам взаимосвязи власти, нравственности,

духовности в становлении и развитии человеческих сообществ.

В этой связи заслуживают особого внимания труды известных юристов-теоретиков И. А. Исаева [6; 7] и Г. В. Мальцева [13]. В цикле своих философских работ, вышедших в последние годы, И. А. Исаев поднял сложнейшие теоретические вопросы взаимоотношения власти и права в контексте иррационального. Его труды, безусловно, могут стать хорошим компасом для построения новых, нетривиальных концепций, обогащающих пространство историко-педагогического дискурса. Примечательна одна из последних книг автора. Многие положения, изложенные в ней и перенесенные в предметное пространство историко-педагогической науки, открывают широкие возможности для поступательного развития новых направлений историко-педагогических исследований. Возьмем, к примеру, положение об отношении к государственности не только как надстроечной нормативной структуре, но как территории-пространству с собственным историей-временем, этнической и религиозно-культурной составляющей [7. С. 82].

Однако при весьма широком культурологическом подходе к характеристике такого безграничного объекта исследования важно помнить о важнейшем методологическом принципе гуманитарного исследования — историзме, который предполагает обязательное различие между прошлым и настоящим, восприятие истории как живого процесса. Добавим, что подобное восприятие должно базироваться на знании, полученном в соответствии с принятыми научными

сообществом принципами исследования, безусловно, учитывая при этом реальность влияния на его классические проявления постмодернистской реальности.

И в этой связи следует внимательно отнестись к взвешенной позиции известного теоретика права Г. В. Мальцева, который, говоря о необходимости исторического анализа вопросов права и морали, отмечал: «Собрать и обобщить соответствующие данные сегодня очень трудно, учитывая дистанцию во времени, строгость научной методологии в части признания доказательной силы имеющихся материалов». [13. С. 93—94]. А это требует большой культуры при работе с историческими источниками, особенно с такими, которые мало использовались или не использовались вовсе в историко-педагогических исследованиях. Например, о некоторых тенденциях широкого привлечения нормативно-правовой документации, материалов непедагогической периодики в работы по истории образования можно говорить только в последние годы.

При этом резонно возникает вопрос: не потеряет ли история педагогики, история образования своей специфики в случае такого расширения предмета своего интереса? На наш взгляд, отнюдь не потеряет. Историки педагогики и образования давно выступают за расширение пространства историко-педагогического дискурса. Приведем лишь один пример: «Предметом истории педагогики следует считать не только возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве педагогическую реальность, а педагогическую

реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной» [8. С. 117]. А власть и общество и выступают важнейшими составляющими элементами того пространства, в котором проживается педагогическая реальность.

Основные историографические тенденции в рассмотрении поставленной проблемы стали формироваться параллельно с процессом модернизации отечественного образования, усиления роли общественности в его развитии, т. е. приблизительно с середины XIX столетия. С этого времени и у власти, и у общества сложилась определенная традиция взаимоотношений в сфере общего образования.

И власть, и общество на всем протяжении длительного исторического периода, осознавая свои задачи в развитии образования, продолжали искать наиболее эффективные модели функционирования школы как наиболее важного института сохранения и передачи традиций. Представители обеих сторон хорошо осознавали потребности страны, видели проблемы, стоящие перед образованием, вокруг которых объединялись, или могли объединиться их интересы. Среди наиболее важных, сквозных социально значимых проблем следует назвать такие: реализация принципа равноправия при получении образования различными слоями населения; содержание школьного образования, его цели и принципы. Естественно, что добиться единства в решении этих вопросов было практически невозможно.

В историографии, посвященной данной проблеме, четко выделяются три периода: дореволюционный, советский, современный. На всех этих этапах взаимодействию власти и общества уделялось серьезное внимание. Классифицировать эту историографию можно по различным основаниям, поскольку жанры выходивших работ были весьма разнообразны: научные, научно-публицистические труды, мемуары государственных и политических деятелей и, безусловно, документальные сборники, материалы периодической печати.

Историография данной проблемы начинается активно развиваться с середины XIX столетия — времени активного реформирования российского общества. Общественная мысль этого периода неустанно искала путь, по которому в дальнейшем будет развиваться страна. Важные идеи были заложены в исторической дискуссии западников и славянофилов [2]. Сегодня, опираясь на работы последних лет, можно с уверенностью сказать, что данная дискуссия носила не только политический, но и культурно-методологический характер. На протяжении большей части XIX столетия происходила общественная рефлексия путей модернизации отечественного образования, в которой так или иначе приняли участие ведущие представители гуманитарной культуры России. Эта, по сути, общественная дискуссия оказала решающее воздействие на разработку культурно-образовательной политики российского государства на протяжении всего XIX столетия. Как справедливо отмечает известный исследователь российской педагогики этого времени А. Н. Беленчук, «про-

будившееся в середине XIX века русское общество в лице лучших представителей отечественного просвещения приняло и осознало как данность самобытность культуры и образования своего народа. Возникла уникальная ситуация в мировом просвещении, когда общество, опираясь на свое историческое своеобразие, при этом ничуть не отвергало других культур, но и могло относиться к ним с любовью и уважением» [17. С. 200].

Уже на протяжении нескольких поколений историками образования достаточно часто используются мысли, содержащиеся в книге экстраординарного профессора Императорского Варшавского университета А. С. Окольского [20]. Дав подробный исторический экскурс отношения государства к образованию, автор анализирует отношение различных социальных институтов к нему: семьи, церкви. Сравнивая историю российского образования с образованием западным, он полагает, что российское государство усилило свое внимание к вопросам образования населения во времена «...более тесных сношений с западной Европой». Заслуги в развитии российской школы автор отдает выдающимся государственным деятелям — Петру Первому и Екатерине Второй. А. Окольский впервые в историографии показал реальные заслуги и неудачи как общества, так и государства в развитии отечественного образования на протяжении более чем векового периода русской истории.

Интересный подход к проблеме взаимоотношения власти и общества в развитии общего образования у В. Я. Стоюнина. К нему автор обращался во многих произведениях, особенно

в своих «Заметках о русской школе». Автор справедливо отмечал: «...каждая общеобразовательная школа, задавшись задачей воспитывать вообще человека, воспитывает его и как гражданина известной земли, согласно с требованиями реальными и идеальными своего общества. Вместе с тем, нам следовало позаботиться поставить и свою школу в некоторую связь с новым русским обществом и русскою семьею и в то же время определить, какие отношения государства к школе могут называться правильными, желательными и необходимыми» [27. С. 158—159]. Это педагогическое требование прошлого необходимо учитывать, рассматривая историю государственно-общественных отношений в области отечественного образования с позиций и для пользы его сегодняшнего дня.

Широкую палитру общественно-государственных отношений в области общего образования представляют фундаментальные труды признанных дореволюционных ученых, исследовавших важнейшие аспекты развития российской культуры и образования. При этом в историко-педагогических работах пока еще крайне редки ссылки на тех авторов, которых хотя и нельзя назвать историками образования или педагогики, но их труды, ставшие во многом классическими для так называемых гражданских историков, крайне важны на современном этапе развития историко-педагогической науки. Достаточно указать на работу П. Н. Милюкова [15].

Действия власти в сфере общего образования Российской империи достаточно быстро становились известными широкому кругу педаго-

гической общественности благодаря их оперативной публикации в периодических изданиях. Кроме того, и государственные и частные издательства в большом количестве выпускали различные сборники законодательных актов, многие из которых сопровождалась содержательными вводными статьями, интересными комментариями и примерами. Большинство из них носили справочно-информационный характер и не представляли систематические своды законоположений. Кроме того, в них часто прослеживалась политическая ангажированность составителей. Однако эти издания были наиболее доступны для широкой педагогической общественности и непосредственно влияли на ее профессиональное поведение, знакомя с основными направлениями и тенденциями государственной политики в сфере образования.

Неподдельный интерес и определенную историческую значимость сегодня представляют труды, вышедшие в советское время. Это, безусловно, важный этап становления методологии историко-педагогических исследований, исторического анализа проблем образования, в том числе изучения взаимоотношений и взаимовлияния власти и общества в развитии этой сферы деятельности. Сформированные на протяжении семи десятилетий взгляды, безусловно, не вполне соответствовали предмету исследования, оголяли многие аспекты его богатой палитры. В то же время эти труды наполнили пространство историко-педагогического знания одноликим методологическим колером, оттенки которого явно заметны на его полотне и поныне. И только в последние 20–25 лет к массовому

читателю, да и профессиональным исследователям стали возвращаться идеи тех, кто в силу различия идеологических взглядов долгое время продолжал оставаться в тени.

Здесь стоит упомянуть о расширении наших представлений о путях интерпретации историко-педагогических проблем за счет вернувшихся из забвения трудов представителей русского зарубежья. Работы С. И. Гессена, И. А. Ильина и др. — это та философско-методологическая основа, которая на рубеже прошлого и нынешнего столетий позволила по-новому взглянуть на проблему взаимоотношений власти и общества. Здесь необходимо отметить, что в историко-педагогический дискурс пока еще не включены многие работы этого направления отечественной общественной мысли. В этой связи позволим остановиться на работе С. Г. Пушкарева [21], труд которого современные историки считают продолжением концептуальных положений российского солидаризма. Общество, построенное на началах «организованной взаимопомощи», выступает в роли объекта исторического познания. В целом, можно отметить, что эта книга, хотя и в меньшей степени, чем работы, вышедшие в Советском Союзе, все же была построена на показе противоречий между различными слоями общества и представителями власти. В том числе и относительно вопросов развития отечественного образования.

Надо сказать, что такая позиция выросла не на пустом месте. Достаточно вспомнить активное развитие общественного права — патристично ориентированного направления в истории юридической науки

XIX столетия. Представители этого направления И. Д. Беляев, В. Н. Лешков, П. Г. Редкин и др. обращали внимание на специфические особенности развития законодательства в России, выявляли особенности взаимоотношений власти и общества, в основу которых чаще закладывались не формально-юридические, а нравственно-религиозные основы [11; 22]

Актуализацию проблемы в начале XXI века можно назвать в качестве устойчивой тенденции отечественной историографии. Среди большого числа исследователей этой проблемы заметно выделяются труды А. Н. Позднякова, особенно его докторская диссертация. С присущей историческим работам тщательностью автором диссертации была проанализирована как собственно историческая, так и историко-педагогическая литература по проблеме. При этом автор справедливо заметил: «Многие вопросы истории отечественного образования конца XIX — начала XXI вв. изучены глубоко и всесторонне. Однако исследования охватывают, как правило, лишь отдельные исторические периоды и частные вопросы развития педагогической теории и практики. Работ же, ставивших своей целью определение общей концепции развития отечественного образования за десятилетия его новейшей истории, выявление действовавших тенденций и закономерностей, мало» [24. С. 25].

И это обстоятельство считаем вполне естественным. Обобщающие работы по крупным проблемам, охватывающие широкие хронологические рамки, не могли быть созданы на рубеже XX — XXI вв. в силу глобальных социальных изменений.

Нельзя не обратить внимания на то обстоятельство, что относительно дореволюционного периода развития отечественной школы автор делает справедливые замечания, говоря об активном взаимодействии общества и государства по развитию отечественного образования на рубеже XIX—XX, что позволило создать практически новую систему образования, которая существенно отличалась от той, которая была в дореволюционной России. «Процесс ее формирования сопровождался складыванием тенденций и противоречий, которые во многом определяли характер развития образования в первые десятилетия XX в.» [25. С. 64].

Новые методологические подходы тогда только проходили стадию становления. Естественным велико было желание расстаться с прошлыми стереотипами. Для этого нужно было забыть, хотя бы на время, тот огромный массив идеологически зашоренной литературы, которым были обильно снабжены полки библиотек. А главное — эти догматические и идеологические постулаты длительное время внедрялись в сознание миллионов людей нашей страны. Только спустя определенное время можно начать последовательную инвентаризацию этого знания.

Первые шаги, предпринятые в этом направлении, уже стали весомым достоянием историко-педагогической науки. Их дальнейшая разработка активно продолжается в наши дни. В контексте проводимого исследования интересной представляется докторская диссертация А. М. Аллагулова. В этой содержательной работе, посвященной истории образовательной

политики в России, содержится ряд интересных положений, имеющих, на наш взгляд, важное методологическое значение. В частности, автор рассматривает образовательную политику в России как целостное историко-педагогическое явление, которое «представляет собой целенаправленную деятельность органов государственной власти и других субъектов (общественно-педагогические, социальные институты и Русская Православная церковь) по решению образовательных проблем, достижению и реали-

зации стратегических целей развития образования» [1. С. 26]

Сегодня важные методологические подходы к анализу историко-педагогических фактов и событий демонстрируют новые публикации М. В. Богуславского, М. А. Лукацкого, Г. Б. Корнетова [3; 8; 11]. В трудах этих авторов намечены новые направления историко-педагогической интерпретации прошлого, направленной на извлечение из него пользы для сегодняшнего развития российского общего образования.

Список литературы

1. Аллагулов А. М. Влияние педагогической науки на становление образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX века : дис. ... д-ра пед. наук / А. М. Аллагулов. — Оренбург, 2013. — 437 с.

2. Беленчук Л. Н. Просвещение в России: взгляд западников и славянофилов / Л. П. Беленчук. — М. : ПСТГУ, 2014. — 147 с.

3. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография / М. В. Богуславский. — М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. — 436 с.

4. Головин А. В. Воспоминания / А. В. Головин // Вопросы истории. — 1996. — № 1–2, 4–6, 9–10; 1997. — № 1–11.

5. Захаров Н. А. Система русской государственной власти / Н. А. Захаров. — М. : Москва, 2002. — 400 с.

6. Исаев И. А. Власть и закон в контексте иррационального / И. А. Исаев. — М. : Юрист, 2006. — 478 с.

7. Исаев И. А. Идея порядка в консервативной ретроспективе / И. А. Исаев. — М. : Проспект, 2015 — 400 с.

8. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики. Сб. науч. трудов и материалов. Под ред. Г. Б. Корнетова — М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. — 712 с; Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики: теоретическое введение: учебное пособие. — М. : АСОУ, 2013 — 172 с.

9. Князьков С. А., Сербов Н. И. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / С. А. Князьков. — М., 1910. — 244 с.

10. Лешков В. Н. Русский народ и государство. История русского общественного права до XVIII века / Сост. И. И. Мушкет, вступ. ст. Ю. Б. Хохлова. — СПб. : Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. — 562 с.

11. Лукацкий М. А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки: Монография / М. А. Лукацкий. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. — 300 с.

12. Мальцев Г. В. Нравственные основания права / Г. В. Мальцев. — М. : Изд-во СГУ, 2009. — С. 93—94.
13. Мальцев Г. В. Культурные традиции права / Г. В. Мальцев. — М. : Норма: Инфра-М, 2013 — 608 с.
14. Милуков П. Н. Очерки по истории русской культуры. В 3-х т. / П. Н. Милуков. — М. : Прогресс — Культура, 1993. — Т. 2. — 563 с.
15. Николаи А. П. О влиянии исторического развития государств на систему народного воспитания. Речь, произнесенная на Торжеств. акте Тифлис. гимназии. / — Кавказ. — 1859. — № 12,13.
16. Педагогическая теория в контексте гуманитарной культуры в России XIX века. // Л. Н. Беленчук, С. Ф. Егоров и др. — М., 2014. — 416 с.
17. Педагогические и политико-правовые проблемы образования в России конца XIX — начала XX вв. — М. : ИТОП РАО, 2002. — 218 с.
18. К. П. Победоносцев и его корреспонденты: Воспоминания. Мемуары: в 2-х т. — Мн: Харвест, 2003.
19. Победоносцев К. П. Сочинения / К. П. Победоносцев. — СПб. : Наука, 1996. — 512 с.
20. Пушкирев С. Г. Россия 1801—1917: власть и общество / С. Г. Пушкирев. — М. : Посев, 2001 — 672 с.
21. Редкин П. Г. Избранные педагогические сочинения / П. Г. Редкин. — М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1958. — 314 с.
22. Толстой И. И. Заметки о народном образовании в России / И. И. Толстой. — СПб, 1907 — 132 с.
23. Окольский А. С. Об отношении государства к народному образованию / А. С. Окольский. — СПб. : издание Д. Е. Кожанчикова, 1872 — 720 с.
24. Поздняков А. Н. Государство и общество в реформировании Российского школьного образования: исторический опыт взаимодействия в конце XIX — начале XXI вв. : дис. ... док. ист. наук / А. Н. Поздняков. — Саратов, 2005. — 537 с.
25. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802—1902 / С. В. Рождественский. — СПб., 1902 — 785 с.
26. Стоюнин В. Я. Заметки о русской школе / В. Я. Стоюнин // Избранные педагогические сочинения. Под ред. Н. А. Константинова. — М. : изд-во АПН РСФСР. — 400 с.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

О. Ю. Колпачева

ШКОЛА И ОБРАЗОВАНИЕ ДРЕВНЕЙ РУСИ



УДК 371.3
ББК 34.03

Статья посвящена процессу развития образовательной системы Древней Руси, показано, что в основе ее педагогики лежали языческие и христианские традиции. Особое внимание уделено роли византийского и русского духовенства в становлении отечественной школы.

Ключевые слова: народное воспитание; византийские и болгарские просветители; церковные школы; всеобщность образования; религиозно-нравственное воспитание; первые женские школы.

O. Y. Kolpatchova

THE CONTEX OF MODERNITY THOUGHTS FOR ANCIENT RUS SCHOOL UPBRINGING.

This article is devoted to the process and development the whole educational system of Ancient Rus. It was shown that pagan and religious traditions were underlain it.

The role of Byzantian and Russian priesthood in the formation in an educational sense of national school was mostly given attention.

Key words: public education; The Byzantian and Bulgarian educators; church schools; for high and low education; religious and moral upbringing; the first all-girls schools.

Процесс становления и развития образовательной системы Руси носил двусторонний характер и определялся как факторами антро-

пологического плана — менталитетом народа, его традициями, так и влиянием Византии, соединившей в своей культуре традиции античности

с православной христианской идеологией.

Еще задолго до возникновения древнейшей русской государственности в племенных славянских образованиях сложилась система воспитания, базирующаяся на бережно передаваемом из поколения в поколение опыте предков. К сожалению, ввиду малочисленности источников, очень сложно представить себе полную картину воспитания древних славян, о ней можно судить по немногочисленным упоминаниям в произведениях византийских, болгарских и других авторов, результатам археологических раскопок, дошедшим до нас устным преданиям, народному фольклору, сохранившимся долгое время в деревенской среде патриархальным традициям и обычаям.

Можно предположить, что первоначально процесс воспитания осуществлялся в рамках традиций общинно-родового строя и был поручен наиболее уважаемым членам рода. С возникновением и укреплением позиций семьи воспитание постепенно перешло в руки родителей. Еще на раннем этапе развития общества воспитание стало носить дифференцированный характер в связи с различием ролей мужчины и женщины в обществе. Несмотря на это, представляется возможным выделить в нем общие основы: в детях, прежде всего, воспитывались качества, необходимые человеку для непрерывной борьбы с враждебными ему силами природы, для его нелегкой трудовой деятельности, а также для противостояния набегам чужеземных племен.

Воспитание проходило в процессе приобщения детей к труду и носило

наглядный характер. Ребенок рано становился полноправным участником трудовых процессов, праздников, игр, по мере взросления допускался к различным ритуалам, что в немалой степени способствовало формированию определенных качеств характера. Процесс вхождения во взрослую жизнь завершался определенной церемонией, где свое право считаться полноправным членом общины следовало доказать, пройдя ряд серьезных испытаний, что, несомненно, также носило воспитательный характер.

Существенное влияние на воспитательный процесс оказывали верования славян. Язычество, исповедуемое ими, включало поклонение многим богам и божкам, явлениям природы, душам предков. За столетия своего существования оно оказало серьезное влияние на уклад жизни народа, его мировоззрение, культуру, воспитание. Как в небесной иерархии, где боги подчинялись старшему — Перуну, а им, в свою очередь, были подвластны русалки, домовые, кикиморы, так и в каждом доме господствовал хозяин: отец над детьми, муж над женой, старшие дети над младшими. Следует отметить, что власть старшего в семье наряду с правами налагала на него и серьезные обязанности: он должен был защищать своих близких от внешних опасностей, заботиться об их благополучии, следить за выполнением каждым членом семьи его обязанностей. Именно он отвечал перед родом за проступки членов семьи. В этот период были заложены основы русской патриархальной семьи, которая являлась главным институтом воспитания в обществе на протяжении столетий.

Основой жизни славян был труд. Без этого невозможно было выжить в те времена. Поэтому трудовому воспитанию уделялось главное внимание. Независимо от состояния семьи, мальчиков учили обращению с оружием, охоте, навыкам земледелия и скотоводства, ремеслам, девочек — умению вести дом, ухаживать за детьми, шитью и т. д. Умельцы пользовались большим уважением, и это играло не последнюю роль в решении бытовых проблем, особенно когда речь шла о приеме в семью нового члена: родителям хотелось, чтобы будущий зять или невестка были хорошими работниками.

Условием выживания и приспособления к природе была коллективная деятельность, когда вся община сообща участвовала в решении бытовых, трудовых и военных проблем. Сложившийся на основе этого демократический образ жизни способствовал формированию у древних славян социально-психологической установки природного равенства людей, идеала справедливости для всех.

Опыт воспитания, накопленный народной педагогикой, нашел свое отражение в произведениях устного народного творчества. Через колыбельные, поговорки, сказки перед ребенком раскрывался окружающий его мир, он вбирал определенные нравственные ценности, усваивал нормы поведения. Представления наших предков об идеалах, о принципах воспитания, нравственных качествах человека, его долге перед обществом и семьей; основы религиозного, трудового, эстетического воспитания нашли свое отражение в былинах и сказаниях, на которых воспитывались

поколения и которые не утратили своего воспитательного значения и сегодня. Фольклор не только являлся своеобразным учебником жизни, но и составлял неотъемлемую часть тогдашнего бытия, с его мудростью и предрассудками.

По мере экономического развития общества и его социальной дифференциации воспитание перестает быть единым. Если у рядовых членов общества основой оставалось трудовое воспитание, расширявшееся в ремесленной среде до наследственного ученичества, то для представителей знати все большее значение приобретала военная подготовка и приобретение навыков руководства общиной.

Серьезные изменения в подходах к воспитанию детей и юношества начались с принятием в 988 г. на Руси христианства, отвечавшее интересам государственной политики и активно поддерживавшееся правящими кругами. Восприятие христианства от Византии, соединившей в своей культуре традиции античности с православной христианской идеологией, существенно сказалось практически на всех сторонах жизни древних русичей. Став первоначально религией господствующих классов, городского населения, оно постепенно трансформировалось в форму властвовавшей в обществе идеологии, стало определять психологию и поведение человека того времени, выработку его религиозно-нравственных идеалов, определивших жизнь общества на столетия. Базисом христианской педагогики, в отличие от языческой, являлась книжная культура. Грамотность, навыки письма были необходимы для усвоения религиозных норм, прописанных в священных

текстах, знакомства с трудами отцов церкви, переписи богослужебных текстов. Неудивительно, что с принятием православия наряду с семей роль воспитательные функции взяла на себя церковь, на восемь столетий став во главе образования на Руси.

Святые отцы прямо предписывали священникам заботиться о развитии образования. «Лучше же (священник) да идет учить отроков, читая им божественное писание, ибо для сего и священство получил», — указывалось на VII вселенском соборе [3. С. 127]. О деятельности первых священников по развитию народной школы свидетельствуют исторические источники. Так, В. Н. Татищев писал, что митрополит Михаил советовал князю Владимиру «устроить училища на утверждение веры и собрати дети в научение; и что Владимир повелел брать детей знатных, средних и убогих, раздавая по церквам священников со причетники в научение книжное» [10. С. 75–76]. Как свидетельствуют летописи, ревностную заботу о школе проявляли многие русские князья, жертвовавшие на это немалые средства [5. Т. I. С. 79, 97–98].

Совместные усилия церкви и государства позволили параллельно с распространением христианства успешно решать задачи развития просвещения и школьного дела. Духовенство активно участвовало в создании школ, священники составляли основную массу первых учителей. Первые просветители были присланы на Русь из Византии и из Болгарии в целях обращения русичей в христианскую веру. По свидетельству летописцев, прибывшие на Русь епископы были весьма образованы. Так, первый мит-

рополит Михаил выделялся мудростью и благочестием. То же говорится и о его преемнике греке Леонтии. Что же касается первых священников, то В. Н. Татищев писал, что «царь ...Болгарский Симеон присла иереи учены».

Эти и другие факты, свидетельствующие об образованности византийских и болгарских просветителей, позволяют предположить, что деятельность первых русских школ соответствовала самым высоким образцам своей эпохи. Эту же мысль подтверждает анализ сочинений летописца Нестора, киевского митрополита Иллариона, епископа Кирилла Туровского и других просветителей Древней Руси.

Являясь религиозно-общественными заведениями, церковные школы были тесно связаны с жизнью древнерусского общества. Наличие такой связи имело громадное значение для развития народного образования. Во-первых, деятельность Русской Православной церкви характеризовалась достаточно высокой организацией, — столь же организованными были и функционирующие при ней школы. Значение этой организации становится понятным, если вспомнить о постоянных междоусобных войнах Древней Руси, в процессе которых только церковь, а следовательно, и школы, сохранялись в неизменном виде. Во-вторых, созданные при церквях и тем самым приближенные к простым прихожанам, первые школы изначально были всесословными, народными, что играло существенную роль в развитии просвещения и распространении знаний. В-третьих, обучая детей, школы одновременно выполняли функцию их

религиозно-нравственного воспитания, способствовали сплочению древнерусского общества на идеалах веры, добра, справедливости, единения русских земель. «Любовь имайте со всяким человеком, а особенно с братиею, и да не будет иное на сердце, а иное на устах... Прощайте брат брату и всякому человеку. Чтите старого человека и родителей своих; не клянитесь именем Божиим... Бога бойтесь, князя чтите. Не убий, не укради, не не солжи, не будь доверчив лжи; не ненавиди, не завиди, не клевети», — поучал первый русский проповедник новгородский архиепископ Лука Жидята (1035—1059) [5. Т. I. С. 124—126].

Обучение в основном носило смешанный характер, однако уже в XI веке стали появляться отдельные школы для девочек. Развитие женских школ было связано с возникновением женских монастырей, а организаторами таких школ стали представительницы княжеских родов [10. С. 138]. В 1086 году, приняв постриг, внука Ярослава Мудрого Янка (Анка) в Андреевском монастыре стала обучать девочек грамоте (чтение и переписывание божественных книг считалось главным средством спасения души), пению (оно требовалось для отправления церковных обрядов), рукоделию (чтобы будущие монахини не вели праздного образа жизни). Следует особо отметить важность этого события, поскольку училище Янки являлось первым общеобразовательным женским учебным заведением в Европе. Аналогичные школы были созданы в XI—XII вв. княжнами Ефросиньей и Феодосией.

Дошедшие до нас источники дают представление о содержании обучения

в них. Основными учебными предметами, согласно В. Н. Татищеву, являлись православное учение, чтение, письмо, пение, счет. На содержание обучения указывают и некоторые русские былины. Так, согласно былинам о Василии Буслаеве, матушка отдавала его учиться грамоте, письму, пению. Былинны тексты говорят и о том, что образованные люди не были чем-то необычным для того времени: славился «вежеством» Добрыня Никитич, грамотен спутник Алеши Поповича Яким Иванович, отписывает «лебединым пером» свои имения Садко и т. д. [2]. О владении значительным количеством людей грамотой и письмом и счетом свидетельствуют и берестяные грамоты, вошедшие в таблички, писала, найденные при раскопках Новгорода.

В обучении преобладало христианское начало. Но большинство исследователей сходятся в мнении о том, что религиозная направленность образования лишь отражала общее устройство древнерусского общества и не свидетельствовала о церковном предназначении первых учебных заведений. Да и как могла, отмечал В. Н. Лешков, «исключительно церковная, духовная школа породить результаты, иногда исключительно светские, частью с примесью язычества, каковы: Слово о полку Игореве, Слово Даниила Заточника, Сказание об убиении Андрея Боголюбского, о Калкской битве и другие сказания, вошедшие и не вошедшие в летопись?» [4. С. 218].

Следует предположить, что обучение в школе не имело профессиональной направленности, а предполагало главным образом «овладение книжной премудростью». Изучение рукоделия,

шитья и других ремесел, имевшее место в школы Янки, нельзя рассматривать как профессиональную подготовку. Это, а также летописное известие о том, что князь Владимир повелел набирать детей «в научение книжное» из «нарочитое чади», то есть из представителей высшего сословия, вряд ли может служить доказательством существования в Древней Руси двух типов школ — элементарной для народа и высшей, занимающейся не только обучением грамоте, но и подготовкой к какой-либо профессиональной деятельности. Других свидетельств деятельности о разделении школ по типам не сохранилось. Это дает основание предположить, что планам князя Владимира не суждено было осуществиться. Несмотря на отсутствие документальных свидетельств, появившаяся в XIX веке гипотеза о двух типах школ поддерживается некоторыми современными исследователями, считающими, что существовали школы повышенного типа для знати и элементарные школы [1. С. 14—15; 7. С. 74].

Общая логика развития образования свидетельствует об обратном. Во-первых, истинное значение указаний Владимира приобретает иной, чем создание сословной школы смысл, если учесть отношение народа к новой религии и создаваемым в ее лоне школам. Христианство, как любое новое явление, должно было первоначально встретить и встретило отпор со стороны идеологов языческой веры и недоверие среди большинства населения Древней Руси. Это недоверие распространялось и на просвещение, о котором заботилось духовенство. Иное отношение к школе наблюда-

лось среди дружинников и ближайшего окружения князя Владимира, являвшихся сподвижниками во всех его начинаниях. К своим сподвижникам и обращался князь, создавая первые школы.

Во-вторых, опыт князя Владимира по созданию школы высшего типа должен был получить распространение, что не могло бы пройти мимо внимания летописцев, однако этого не произошло.

В-третьих, о существовании в древности на Руси школы только одного типа, предназначенной для детей всех сословий, косвенно свидетельствует историческое известие времен преемников Владимира Ярослав Мудрого. Говоря об основании школы в Новгороде, Софийская летопись отмечает, что князь «собра от старост и поповых детей 300 учите книгам» [7. Т.V. С. 136]. Речь, таким образом, идет не об отдельной школе для отпрысков знатных сословий, а также и для детей духовенства. На начальном этапе развития русского общества иначе и быть не могло, так как учащиеся должны были в будущем не только стать помощниками князей, но и священнослужителями, военачальниками, учителями, и о какой-либо дифференциации школы говорить было преждевременно.

Несмотря на отсутствие точных сведений, исторические источники позволяют представить динамику развития школьного дела в Древней Руси. Из дошедших до нас распоряжений князя Владимира видно, что школы, по его замыслу, должны были создаваться в каждом церковном приходе: «И послав по всем градам своего царства и по странам и пове-

лел дети отъимати у нарочитых людей и учити грамоте, — писал летописец Переяславля Суздальского. Данное известие подтверждается свидетельством монаха Иакова, отмечавшего, что Владимир «повелел попом по градом и по селом люди ко крещению приводите и дети учити грамоте» [5. Т. I. С. 266]. Другой источник, «Никонов список», свидетельствует, что «бысть (при Владимире) множество училищ книжных и бысть от сих множество людий мудрых философ» [8. Т. I. С. 94]. Сохранились отрывочные сведения и по отдельным городам Древней Руси. Так, в летописях упоминается, что в Курске во второй четверти XI века было несколько учителей, в Новгороде Ярославом Мудрым было заведено училище на 300 детей [7. Т. V. С. 136]. В конце княженья Ярослава школьное дело, по словам летописца, представляло не только «взоранную, как при князе Владимире, но и засеянную ниву» [7. Т. V. С. 136].

Более поздние летописные своды дополняют картину о развитии школьного дела в домонгольский период. Среди них известия о подавании Всеволода Ярославовича (2-я половина XI в.) в пользу монастырей, церквей и училищ, о смотре в тот же период училищ Давидом Игоревичем Владимиро-Волынским, о понуждении «многих людей» к учению смоленским князем Романом Ростиславичем (2-я половина XII в.) и др. [10. С. 144, 181, 238, 280; 5. Т. III. С. 124—125].

Подводя итог сказанному, правомерно констатировать, что домонгольский период являлся временем активного становления национальной школы и распространения просвеще-

ния на Руси. «Насколько относительно быстра и успешна образовательная деятельность первых русских правителей и духовенства, особенно во время Ярослава, и насколько восприимчивы к учению были русские люди, — писал пионер отечественной истории педагогики Л. Н. Модзалевский, — можно судить по известному выражению летописца, что “Ярослав, насея книжными словесы сердца верных людей, а мы пожинаем, ученье приемлюще книжное”» [6. С. 494—495].

Древнерусская школа являлась всесловным общеобразовательным учебным заведением, одновременно осуществлявшим просветительскую и воспитательную функции. Ее характерные черты определялись сложившимися на Руси конкретно-историческими условиями: привнесением просвещения вместе с христианством из Византии, отсутствием национального опыта образовательной деятельности, первоначальным неприятием школы большинством населения, ее развитием в условиях борьбы новой религии с язычеством и др.

Обучение в школах было народным по своей сути. Услугами учителей по договоренности об оплате могли пользоваться все желающие. Грамота константинопольского патриарха Германа II киевскому митрополиту Кириллу I (1224—1233) свидетельствует, что первоначально учениками были только дети, а затем и взрослые. Первые училища были церковными и практически весь домонгольский период развивались в лоне церкви. То, что церковь не делила прихожан по сословному признаку, определило народный характер образования в Древней Руси.

Своими лучшими качествами русская школа была обязана просвещенному византийскому и русскому духовенству, обеспечившему перенос на русскую почву накопленного церковью прогрессивного педагогического опыта и создавшему христианскую по направленности, но национальную по содержанию и технологиям школу. Найдя в древнерусском обществе благодатную для себя почву, опираясь не поддержку церкви и светской власти, школа не только успешно решала свои прямые задачи, но и явилась фундаментом для построения всего здания русской культуры, сыграла важную роль в развитии государственности.

Все резко изменилось с началом нашествия татаро-монголов во второй половине XIII в. **Были разрушены города** — культурные центры Древней Руси, сожжены монастыри с их библиотеками, погибло огромное количество жителей. И хотя после покорения страны, как отмечает Макарий, «монголы в мирное время отнюдь не препятствовали русским (по крайней мере, о препятствиях не сохранилось ни одного известия) учиться грамоте и поддерживать или вновь открывать школы, как не препятствовали строить и возобновлять церкви и монастыри», двухсотлетние периодические набеги на Русь не давали возможности плодотворно развивать школьное дело [5. Т. III. С. 128–129].

Татаро-монгольское нашествие привело к ослаблению культурных связей Руси с Византией и южнославянскими странами, служившими для нас источниками просвещения. Отдельные контакты продолжали существовать, о чем свидетельствовали поездки наших предков в Студийский,

Иоанна Предтечи, Афонский монастыри для переписи книг и пострига, назначение Византией своих митрополитов и патриархов, но они не могли заменить прежнего плодотворного сотрудничества. С падением Византии и захватом южнославянских земель турками отношения прервались окончательно. В ходе нашествия произошел раскол Древней Руси, и южные земли отошли в конечном итоге к Литве и Польше. Южнорусское духовенство воспользовалось западноевропейским опытом школьного дела, создав под своей эгидой братские школы и обеспечив тем самым высокий уровень образования населения.

Духовенство северо-западных земель оказалось более последовательным в защите идеалов враждебно настроенной против католицизма греческой церкви и не последовало примеру своих южных соседей. Оказавшись в вынужденной изоляции от Византии, в обстановке княжеских распрей, испытывая, в отличие от юга, значительно большее давление захватчиков, Северная Русь достаточно быстро утратила свои культурно-образовательные позиции. Как отмечал Соловьев, «удаление от других народов христианских, состоявших с ними на одинаковой степени гражданственности, и вступление в постоянное сообщество только с народами, стоящими на низшей степени, не могли действовать благоприятно на нравы... Грубость нравов и причины этой грубости должны были (в свою очередь) задержать также и их литературное развитие» [9. Т. IV. С. 340].

Прежде всего, наблюдалось снижение образовательного уровня священнослужителей, ранее высту-

павших в роли учителей. Начавшись с сокращения притока на Русь византийцев, данный процесс привел, по выражению митрополита Исидора, к полной «некнижности» как высшего, так и низшего духовенства. Справедливость этого утверждения подтверждает Макарий, указывающий, что «тогдашние владыки наши не все в состоянии были сами от себя и поучать народ истинам». В отсутствии прежнего учительства на протяжении всего татаро-монгольского ига постепенно понижался и уровень народного образования. Даже князья и составлявшие их ближайшее окружение люди не отличались начитанностью. О Дмитрие Донском, например, летописец говорит, что «книгам не учен беаше добре», а Василий Темный характеризуется как некнижный и неграмотный [7. Т. IV. С. 351].

В то же время нельзя говорить о том, что в этих тяжелейших для страны условиях, несмотря на внутренние трудности, Русская Православная церковь оставила попечения о воспитании народа. По мере своих возможностей она не давала окончательно заглохнуть делу просвещения на Руси.

Передовые представители церкви заботились о распространении просвещения среди духовенства и простого народа. Многие сделали для развития школьного дела митрополит Кирилл, осуществивший инспекцию сохранившихся школ. О важности просвещения священнослужителей и паствы писали его преемники митрополиты Петр и Алексей. Однако, несмотря на их усилия, народное просвещение развивалось крайне слабо. Этому не следует удивляться — перед страной стояли более важные задачи

выживания, освобождения от захватчиков, воссоединения земель. О том, что задачи просвещения занимали отнюдь не ведущее место в жизни страны, может свидетельствовать то, что в документах монгольского периода отсутствуют требования к низшему духовенству об исполнении их учительского долга, упоминаний о заботе князей и бояр о создании и содержании училищ и библиотек, переводе и переписывании книг.

Летописи сохранили сведения о нескольких школах, функционировавших в XIV веке в Москве, Ростове, Устюге, Новгороде. К XV веку относятся сведения о школе в г. Кашине. Этих школ было явно недостаточно для обеспечения потребности не только простых людей, но и представителей привилегированных сословий в получении образования. В частности, князь Михаил Александрович Тверской был вынужден обучаться в Новгороде у архиепископа Василия, а будущий святитель Алексей Тверской постигал азы грамоты в московской школе, что свидетельствует об отсутствии соответствующей школы и учителей в самой Твери [7. Т. III. С. 81].

Согласно летописным источникам и житиям святых, школы в XIV—XV вв. оставались общеобразовательными и всесословными заведениями, возглавляемыми духовными лицами, и строили учебный процесс по образцу своих домонгольских предшественниц. В то же время во многих школах программы обучения были существенно сужены ввиду нехватки образованных учителей, а также из-за перехода окончивших школы учеников в число священнослужителей. Проблематичным стало и обучение

женщин. Постепенно изменившийся под влиянием византийских норм и подкрепленный библейскими преданиями взгляд на женщину как на создание несовершенно и греховное, практически вычеркнул ее из общественной жизни. Женское образование теплилось лишь в монастырях, где женщины находили защиту от нравов эпохи и куда укрывались оставшиеся без мужской защиты вдовы и сироты. Монастырский уклад требовал от них умения читать священные тексты, петь, переписывать книги.

Описанный период относится к самым драматическим и неисследованным в истории русского образования. Тем не менее, по сохранившимся источникам можно сделать вывод о роли церкви в поддержании культуры и просвещения в стране. Можно упрекать священнослужителей в том, что они по примеру юго-восточных коллег не воспользовались западноевропейским образовательным опытом, но нужно и понять стремление Русской Православной церкви противостоять католицизму и сохранить свою самобытность.

Список литературы

1. Барабанщиков А. В., Иванов В. И. История отечественной и зарубежной педагогики. В 3-х частях. — Ч. II / А. В. Барабанщиков, В. И. Иванов. — Голицыно: ГВИПВ РФ, 1994. — 120 с.
2. Былины / Сост. В. И. Калугин. — М.: Современник, 1986. — 234 с.
3. Книга правил св. апостолов, св. соборов вселенских и поместных. — М., 1893. — 134 с.
4. Лешков В. Н. Русский народ и государство. — М.: Университет, 1858. — 478 с.
5. Макарий. История русской церкви в 13-ти тт. — СПб., 1868.
6. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. — Изд. 2-е. — Т. II / Л. И. Модзалевский. — СПб., 1892. — 576 с.
7. ПСРЛ. в XXIV тт.. — СПб., 1841—1921.
8. Русская летопись по Никонову списку. — Т. I. — СПб., 1767. — 120 с.
9. Соловьев С. М. История России / С. М. Соловьев. — М., 1871. — Т. IV. — 391 с.
10. Татищев В. Н. История России с древнейших времен / В. Н. Татищев. — СПб., 1773. — Т. 2. — 395 с.

Н. П. Павлова

**СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ
Н. И. ПИРОГОВА**



УДК 37.013.21

ББК 74.03

Устремленность педагогического сообщества следовать модным педагогическим нововведениям мотивирует эффектную, но неэффективную систему функционирования образования. Волны новаций способны размыть старые педагогические установки, но не всегда способны стать основой созидания. В этой связи обращение к мировоззренческим и педагогическим установкам Н. И. Пирогова является оправданным, поскольку они способны формировать основы цельной личности.

Ключевые слова: педагогические взгляды Н. И. Пирогова; сословно-профессиональное образование; идея общечеловеческого воспитания; гуманизм.

N. P. Pavlova

**MODERN CONTEXT OF PEDAGOGICAL VIEWS
OF PIRAGOVA**

Determination of the pedagogical community follow fashionable pedagogical innovation motivates spectacular, but not an effective system of education. The wave of innovations can blur the old pedagogical Setup, but are not always able to provide the basis of creation. In this context, recourse to ideological and pedagogical settings N. I. Pirogov was justified, as are capable of forming a basis solid personality.

Key words: Pedagogical views of N. I. Pirogov; a class-professional education; the idea of universal education; humanism.

Обращение к анализу педагогических взглядов Н. И. Пирогова в контексте с современными тенденциями в системе образования объясняется тем, что они близки к нам поставленным проблемам: единство

школы и жизни, педагогической науки и практики; воспитывающее обучение, «гармоническое развитие всех врожденных сил народа», воспитание человека-гражданина, полезного своей стране.

Первым, кто открыто и всенародно высказал новое требование к школе, был Н. И. Пирогов. Его статья «Вопросы жизни» впервые поставила вопрос об основной задаче школы, о цели воспитания вообще. Задача не в том, чтобы воспитать купца, офицера и т. д., а в том, чтобы из школы вышел человек и гражданин. Пирогов бросил вызов всей существующей системе феодально-крепостнического образования в России. Каково было отношение Н. И. Пирогова к общему образованию, его содержанию, профессиональной подготовке? Н. И. Пирогов прекрасно понимал значение и высоко ценил роль специального образования, но решительно выступал против сложившейся сословной системы просвещения, когда родители «самоуправно и самовольно назначали своего ребенка еще с пеленок для той или другой касты общества», видя главное назначение воспитания и образования не в приобретении знаний и формировании личности, а в получении права занять выгодное место в обществе, обеспечить карьеру своим «едва выползшим из колыбели» детям [6]. Само требование Н. И. Пирогова, чтобы школа готовила человека к жизни, означало, что задача школы — формировать мыслящего, деятельного человека, готового не плыть по течению, не быть простым исполнителем чужой воли, а активно бороться с окружающим злом. Его горячее выступление за формирование внутреннего человека, гражданина, способного противостоять злу, было вызовом всей существующей царской системе просвещения. Заслуга Н. И. Пирогова в том, что он вопросы воспитания поднял до уровня социальных, общественных задач, а

педагогике повернул на решение этих социальных проблем [5].

Исходя из вышеобозначенных мировоззренческих и педагогических установок Н. И. Пирогова, попытаемся раскрыть замысел его педагогической деятельности в сравнительном сопоставлении с современными тенденциями образования.

Первое. Свою статью Н. И. Пирогов начинает с ответов на вопросы о назначении человека в общественной жизни, о смысле человеческой жизни. Из этой справки выясняется, что речь идет о вопросах общественной жизни, о жизни человека в обществе, о его взаимоотношениях с другими людьми, о неизбежности для каждого из нас разрешения вопроса о нашем личном отношении к общественным потребностям и обязанностям. «В чем состоит цель нашей жизни? каково наше значение? к чему мы призваны? чего должны искать мы?» Таковы первые вопросы жизни, выдвигаемые Н. И. Пироговым в его статье. В самостоятельном решении этих вопросов заинтересованы и общество с его господствующим направлением, и каждая отдельная личность. С этим трудно не согласиться [6. С. 37].

Полагаю, что для современной жизни такая постановка вопроса была более чем уместна. Особенно актуально данное положение, когда страну и мир в целом охватил жесткий экономический кризис.

Казалось бы, рассуждает далее Н. И. Пирогов, что на поставленные вопросы о цели и назначении нашей жизни члены христианского общества получают ответы в процессе воспитания в семье и в школе и таким образом будут подготовлены к осуществлению

христианской морали в общественной и личной жизни. Но в действительности такого господства христианской морали не наблюдается. В противоположность христианским основам воспитания, полученным в школе, во всех проявлениях общественной жизни господствует «резко выраженное материальное, почти торговое стремление» [4. С. 33].

«Что же остается делать при таких обстоятельствах?» — вот естественно возникающий вопрос. Остается глубже взглянуть в существо окружающей жизни. С исключительным мастерством излагает Пирогов «философию» восьми мелких общественных групп. Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется до десяти, а может быть, и более.

Вот, например, первый взгляд — очень простой и привлекательный. Не размышляйте, не толкуйте о том, что необъяснимо. Это по малой мере лишь потеря одного времени. Можно, думая, потерять и аппетит, и сон. Время же нужно для трудов и наслаждений. Аппетит — для наслаждений и трудов. Сон — опять для трудов и наслаждений. Труды и наслаждение — для счастья.

Вот второй взгляд — **высокий**. Учитесь, читайте, размышляйте и извлекайте из всего самое полезное. Когда ум ваш просветлеет, вы узнаете, кто вы и что вы. Вы поймете все, что кажется необъяснимым для черни. Поумнев, поверьте, вы будете действовать как нельзя лучше. Тогда предоставьте только выбор вашему уму, и вы никогда не сделаете промаха.

Вот третий взгляд — **старообрядческий**. Соблюдайте самым точным образом все обряды и поверья.

Читайте только благочестивые книги, но в смысл не вникайте. Это главное для спокойствия души. Затем, не размышляя, живите так, как живется.

Вот четвертый взгляд — **практический**. Трудясь, исполняйте ваши служебные обязанности, собирая копейку на черный день. В сомнительных случаях, если одна обязанность противоречит другой, избирайте то, что вам выгоднее или, по крайней мере, что для вас менее вредно. Впрочем, предоставляйте каждому спасаться на свой лад. Об убеждениях, точно так же как и о вкусах, не спорьте и не хлопочите. С полным карманом можно жить и без убеждений.

И прочее, и прочее, и прочее. Своим изложением «философии» жизни восьми мелких общественных групп Пирогов сформулировал господствовавшие в русском, так называемом образованном обществе, язвы и пороки, служившие предметом изображения и в нашей могучей, исключительной по своим моральным тенденциям художественной литературе XIX в. [5].

Третий взгляд, православный, как и прежде не изменился.

Первый, второй, четвертый взгляды идентичны по сути и выражают постмодернистские тенденции в системе образования. Это опасная тенденция.

Основные принципы постмодернизма состоят в следующем: отказ от понятия истины. Истина — это только слово; все уже сказано, любой новый текст — не более чем цитата; текст не отображает реальности, а создает ее, причем даже не одну, а множество параллельных виртуальных реальностей; то, что мы принимаем за действитель-

ность, на самом деле всего лишь представление о ней, которое к тому же зависит от точки зрения; утрата авторитетных и доступных разуму стандартов добра, истины и прекрасного; недоверие ко всему рациональному.

С этой точки зрения, постмодернизм — весьма эффективное средство борьбы за власть над обществом. Используя его принципы, власть стремится овладеть индустрией культуры, поставить под свой контроль СМИ, чтобы навязать обществу тот образ мышления, который в наибольшей степени отвечает потребностям ее идеологии. Явственно оно проявляется в системе образования. Современное постмодернистское образование с неизбежностью ведет систему к цивилизационному тупику, поскольку не дает определенной научной картины мира. Оно теперь предлагает на выбор несколько вариантов ответа, один из которых правильный. В таком формате преподавания картина мира исчезает. Система получает в лице новых членов общества непрофессионалов. Они отлучены от организованного творчества. Единственная сфера, в которой они могут найти себе применение, — это потребление и основанные на нем хаотические социальные связи. Система не может решить с помощью такого человеческого материала ни одной серьезной проектной задачи, не может предпринять ни одну фундаментальную инновацию.

Второе. Н. И. Пирогов резко выступил против сословной школы и ранней утилитарно-профессиональной выучки, которую стремилось ввести царское правительство за счет снижения уровня общего образова-

ния молодежи. Он противопоставил официальному курсу образования идею общечеловеческого воспитания, которое должно подготовить к общественной жизни высоконравственного человека с широким умственным кругозором [6. С. 201].

Современные тенденции в системе образования с выделением высших учебных заведений на избранные (МГУ и ЛГУ), федеральные, региональные и муниципальные, по сути, ведут к сословному распределению образовательных учреждений.

Третье. Разоблачая пошлость, господствующую в привилегированном обществе, Н. И. Пирогов вместе с тем показал бессилие школы и воспитания его времени в деле преобразования общества на каких бы то ни было разумных началах. А если так, то возникал следующий серьезный вопрос о смысле и назначении всей системы воспитания и образования. Очевидно, школа и воспитание ни в какой мере не вели к усовершенствованию общественной жизни на нравственных основах.

«Существует, — пишет Пирогов, — только три возможности вывести человечество из ложного и опасного положения:

1. Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества.

2. Или переменить направление общества.

3. Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой».

Пойти первым путем, рассуждает далее Пирогов, это значило бы «искажать то, что нам осталось на зем-

ле Святого, Чистого и Великого...» «Изменить направление общества есть дело промысла и времени». Остается третий путь, т. е. «приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой». Приготовить нас с юных лет к этой борьбе, значит, именно «сделать нас людьми, т. е. тем, чего не достигнет ни одна ваша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас, с самого нашего детства, негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов» [4. С. 37–38].

В этом рассуждении выясняется основная общественно-педагогическая позиция Н. И. Пирогова.

Подводя итог под вышеизложенным, можно сказать, что наивысшая общественно-историческая заслуга Н. И. Пирогова заключалась уже в том, что он раскрыл и назвал своим именем «торговое» направление жизни. Показал его противоречие со всем, что еще осталось в жизни «святого», раскрыл разлагающее влияние «меркантильного направления» на подрастающее поколение и поставил на очередь дня вопрос о том, что же можно сделать путем воспитания, чтобы преодолеть развращающее влияние «торгового направления» в общественной жизни.

Данные высказывания Н. И. Пирогова (в частности, о дурном влиянии торгового направления в обществе) крайне точно характеризуют сегодняшнее положение общества, особенно положение молодежи.

Таким образом, педагогические позиции Н. И. Пирогова теснейшим образом сплетались с политическими стремлениями демократического

либерализма, отличавшего его и от представителей бюрократов-реакционеров и консерваторов, и от представителей революционной демократии (в политическом смысле Пирогов не был революционером) [4].

В чем же заключается ценность педагогической системы Н. И. Пирогова? Наибольший интерес и ценность представляет система образования, выдвинутая им. Принцип этой системы заключается в переходе из одной ступени в следующую, высшую и в то же время в законченности образования в каждой ступени.

В качестве первой ступени образования идет элементарная начальная двухгодичная школа. Программа занятий в этой школе рассчитана на развитие у учащихся первоначальных основ мышления и наблюдательности путем обучения родному языку, счету и, в частности, развитие наблюдательности путем наглядного обучения в духе Песталоцци. Кстати, Н. И. Пирогов придавал огромное значение наглядному обучению и считал, что наиболее важно применять принцип наглядности в как можно раннем возрасте. Приведу по этому поводу цитату из статьи Пирогова «О наглядном обучении». В этой статье Н. И. Пирогов говорит о способе преподавания естественных наук: «Вообще, главная обязанность педагога заключается преимущественно в том, чтобы науку излагать не столько для самой науки, сколько для развития, **посредством** науки той или другой умственной или душевной способности. Естественное и должно именно служить к развитию наблюдательной способности у ребенка, начинающего знакомиться с окружающей его природой. Надобно

приучить с ранних лет и его глаз, и его осязание к отчетливому отыскиванию различных признаков, характеризующих естественные тела; дайте ему в руки минерал, **растение, животное** и спрашивайте его, что он видит и что он находит особенного; заставьте его найти и описать различие между тем и другим телом, и задача ваша будет разрешена, цель будет вполне достигнута» [5. С. 143—144].

По традициям того времени в программу начальной школы, как и в программу следующих за ней высших ступеней, Пирогов вносит и основания так называемого Закона Божия, т. е. изучения священной истории Ветхого и Нового Завета.

Прогимназии составляют в системе образования, защищаемого Н. И. Пироговым, вторую ступень образования, опять-таки предназначенную для всех сословий и классов. Прогимназии, по плану Н. И. Пирогова, разделяются на два типа — реальную и классическую, каждая с 4-летним курсом обучения.

Классическая прогимназия в проекте Н. И. Пирогова имеет в учебном плане почти те же предметы, что и реальная. Но за счет количества часов, отводимых на предметы реальных знаний, в классической прогимназии отводится внимание основательному изучению латинского и греческого языков и одного, а не двух новых языков. В классические прогимназии открыт доступ опять-таки для всех желающих, имеющих образование в объеме элементарной начальной школы. Кроме того, и окончившие реальную прогимназию могли поступать без экзамена в III класс классической прогимназии.

Над двумя типами прогимназий

организуется гимназия опять-таки двух типов — реальная и классическая.

Образование в реальных гимназиях Пирогов предназначает для удовлетворения практических потребностей производственно-технической жизни. Окончившие такие реальные гимназии, по плану Пирогова, получают выход либо непосредственно на поприще практической деятельности, либо в высшие, но специальные учебные заведения, а не в университет [4].

Придавая исключительное значение в воспитании учащихся науке и научному образованию, Н. И. Пирогов учитывал роль и других специально воспитательных воздействий на учащихся. И почти в каждой его статье мы находим глубокие, оригинальные мысли, советы и практические указания в этом направлении.

Главное в воспитательной работе, чему Н. И. Пирогов придает решающее значение, это намерения, жизненные цели и задачи, какие ставят себе воспитатели в семье и в школе, согласованность семьи, школы, общества и государства в этих целеустремлениях.

Н. И. Пирогов дал ряд ценнейших соображений по методике воспитательной работы. Избранные им вопросы и характер их разрешения вводят учителей в наиболее важные и решающие стороны воспитательной работы в школе.

На место разрозненных, неорганизованных воздействий учащихся со стороны администрации школ (директора и инспектора) и надзирателей Н. И. Пирогов выдвинул в качестве основной воспитательной силы коллективную работу учителей или, как он их называет, наставников, объ-

единенных в педагогических советах средних учебных заведений. Таким образом, единоличное, часто случайное и произвольное действие учителей получало не только единство, но и естественно большую разносторонность, глубину влияний на учащихся.

Постановления педагогических советов приобретали в глазах учащихся больший авторитет, большую силу. «Опыт доказывает, — пишет Пирогов, — что заключения и определения педагогического совета несравненно более пользуются доверием между учащимися, чем решения одного лица, будет ли оно второстепенным в заведении, как учителя или надзиратели, — или главное, как директор» [5. С. 140].

Н. И. Пирогов не обошел вниманием и проблему дисциплины учащихся. Педагог считал хорошую дисциплину одним из важнейших условий успеха обучения и нравственного воспитания. Он осуждал произвол, казарменный режим, которые царили в школах того времени, бездушное отношение к детям и требовал гуманности и сердечности при поддержании дисциплины. В случае проступка ученика педагог должен внимательно учесть обстоятельства, при которых совершен проступок, беспристрастно оценить его, довести до сознания ученика его вину и справедливость назначенного за проступок наказания.

В своей статье «Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей?» (1858), которая явилась откликом на служебный отчет директора гимназии Одесского учебного округа. Н. И. Пирогов принципиально осудил телесные наказания детей и горячо доказывал, что применение

розг антипедагогично, что телесные наказания уничтожают в ребенке стыд, развращают детей и должны быть отменены.

Однако он не был до конца последовательным в этом вопросе. В 1859 году Н. И. Пирогов опубликовал циркуляр по Киевскому учебному округу «Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», в котором, принципиально отвергая розгу, на практике считал невозможным обойтись без нее и лишь советовал применять ее в гимназиях как исключительную меру и только по постановлению педагогического совета.

Когда Н. А. Добролюбов выступил со справедливой критикой этой позиции и двойственности Н. И. Пирогова, тот опубликовал «Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий». Он ссылаясь на то, что эти правила были выработаны совещанием директоров Киевского учебного округа, и он, попечитель округа, не считал себя вправе отменять или исправлять коллегияльное решение. Н. И. Пирогов указывал, что в результате введения «Правил» число случаев применения телесных наказаний за год снизилось в несколько раз по сравнению с предыдущими годами.

Н. А. Добролюбов ответил новой статьей, бичующей примиренчество Н. И. Пирогова и отказ его от ранее провозглашенных прогрессивных принципов.

Н. И. Пирогов был озабочен развитием у учителей внимательного, чуткого отношения к учащимся. Он требовал от учителей «при обсужде-

нии каждого поступка» учащегося не формально юридического отношения, а «хорошо вникнуть в те обстоятельства», которыми вызывается поведение ученика. В этих целях Пирогов предлагал воспитателям завести у себя карманные журналы, в которых бы они отмечали с надлежащей подробностью и только для себя все замеченные ими поступки учеников, их образ мыслей и т. п.

Требованиями такого рода Пирогов ставил перед учителями сложнейшую и труднейшую, но в то же время самую основную задачу в искусстве воспитания — изучать своих учеников и индивидуализировать воспитательные воздействия на учащихся [4].

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Н. И. Пирогов внес значительные улучшения в работу педагогических советов гимназий, расширил содержание обсуждаемых вопросов, ввел в систему доклады и обмен мнениями по дидактическим вопросам, всячески поощрял методические изыскания учителей, рекомендовал взаимное посещение уроков.

2. Основными дидактическими принципами Пирогов считал осмысленность обучения, активность и наглядность.

3. Требуя, чтобы учителя и руководители прогимназий и гимназий хорошо изучали учащихся и их успеваемость, Н. И. Пирогов предлагал перевод из класса в класс производить по результатам годовой успеваемости учащихся. Он отрицательно относился к переводным экзаменам, отмечая наличие в них значительного элемента случайности и формализма.

4. Н. И. Пирогов выступил с пропагандой идеи гуманизма в воспитании. Реальным его осуществлением, с точки зрения Н. И. Пирогова, является обеспечение каждому человеку общечеловеческого воспитания, что достигается глубоким умственным образованием, развитием духовных сил человека, формированием его морально-волевых и гражданских качеств, в результате чего воспитываются высокие гражданские идеалы и принципы, которыми человек будет руководствоваться во всей своей последующей жизни. Только на этой основе следует, по мысли Н. И. Пирогова, строить специальное образование. «Я хорошо знаю, — говорил он, — что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества», однако специальному образованию, по его мнению, должно предшествовать общечеловеческое [5].

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1987. — 559 с.
2. Егоров С. Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. и автор вводных очерков С. Ф. Егоров. — Изд. 2. — М. : Просвещение, 1986. — 432 с.
3. Константинов Н. А., Мединский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Ме-

дынский, М. Ф. Шабаева. — М. : Просвещение, 1982. — 447 с.

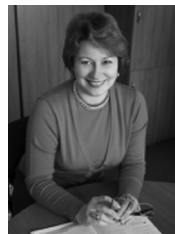
4. Красновский А. А. Педагогические идеи Н. И. Пирогова / А. А. Красновский. — М. : Учпедгиз, 1949. — 196 с.

5. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. — М. : Педагогика, 1985. — 496 с.

6. Пирогов Н. И. Вопросы жизни. Дневник старого врача / Н. И. Пирогов. — Иваново, 2008. — 426 с.

Е. Е. Седова,
С. В. Пономарева

ЧТЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ



УДК 371.3
ББК 78.303

В статье описаны способы приобщения воспитанников военно-учебных заведений к литературе на примере кадетских корпусов. В соответствии с традициями дореволюционной системы кадетского образования использование произведений религиозной, художественной и исторической литературы, решало конкретные воспитательные задачи

Ключевые слова: профессиональная военная подготовка; кадетское чтение; общественно-педагогическое движение русского зарубежья.

E. E. Sedova,
S. V. Ponomareva

READING IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE CADET CORPS

This article describes how to involve students of military schools in reading with the example of the cadet corps. According to the tradition of pre-revolutionary system of military education the use of religious, artistic and historical literature solved specific educational problems.

Key words: professional military training; Cadet reading; socio-pedagogical movement of the Russian Diaspora.

Кадетские корпуса, существовавшие в Российской империи в XVIII — начале XX в., а также до середины XX в. в русском зарубежье, представляют собой уникальный опыт целостного воспитания будущих офицеров. Русский офицер, кроме профессиональной военной подготовки, приобретал в стенах во-

енно-учебного заведения и широкую гуманитарную культуру и был, как правило, прекрасно образован, начитан. Среди выпускников кадетских корпусов было немало выдающихся российских литераторов — В. Даль, А. Куприн, К. Рылеев, А. Радищев, К. Станюкович, А. Сумароков, С. Надсон, А. Суворин и др. Ведь

привитие любви к чтению, изучение художественной литературы в кадетских корпусах представляло собой специально организованный педагогический процесс, в основе которого лежали идеи передовых российских педагогов.

Вопросы чтения детей, привития им вкуса к художественной литературе как эффективного средства нравственного и эстетического воспитания находились в центре внимания педагогов и мыслителей России XIX в. Так, К. Д. Ушинский писал, что литература и родной язык таят в себе богатейшие возможности воздействия на ребенка: «Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина» [18. С. 109]. Основоположник теории детской литературы и педагогики детского чтения В. Г. Белинский рассматривал детскую литературу и чтение как важнейшее звено целостного воспитания личности, предъявляя высокие требования к произведениям для детей: такие произведения должны быть правдивыми, показывать полноту жизни, ее реальность, не искажать и не приукрашивать действительность. По его убеждению, чтение и книга должны способствовать развитию в ребенке патриотических чувств, преданной, страстной любви к своей Родине, к своему народу, но также важно развивать в нем и общечеловеческое сознание, понимание других культур [3. С. 366—378].

Вопросы о кадетском чтении и различных способах приобщения воспи-

танников военно-учебных заведений к литературе постоянно освещались на страницах журнала «Педагогический сборник», ставшего научно-педагогическим центром, объединившим вокруг себя педагогов, работавших в военно-учебных заведениях. В официальном разделе издания помещали протоколы заседаний Особой педагогической комиссии, которая в соответствии с приказом начальника военно-учебных заведений от 20 октября 1866 г. была образована для обсуждения общих педагогических вопросов, касающихся различных военно-учебных заведений. Так, в первом номере журнала за 1867 г. был опубликован циркуляр по военно-учебным заведениям, определявший, какие книги и учебные пособия следует ввести в учебный план военных гимназий, предложена дополнительная методическая литература [19. С. 39—43]. В неофициальной части «Педагогического сборника» вопросы изучения литературы на уроках, а также процесс внеклассного чтения кадетов занимают постоянную рубрику. Среди наиболее важных педагогических и методических работ по этим вопросам можно назвать статьи А. Калиновского «Заметка о чтении в младших классах учебно-воспитательных заведений» (1868, № 12), В. Острогорского «Выразительное чтение как учебный предмет среднего образования» (1883, № 9—10), Д. Фомина «Опыт группировки произведений русской и отчасти иноземной литературы для чтения воспитанников первых двух классов кадетских корпусов» (1900, № 9), И. С. Симонова «Что читают старшие воспитанники наших кадетских корпусов» (1905, №

2, 6—9), Н. Бахтина «Чтение с воспитательной целью» (1906, № 3—4), И. Завадского «О выразительном чтении» (1908, № 1), А. Азарьева «О чтении отдельных воспитателей своим воспитанникам» (1907, № 11—12), Н. Жерве «К вопросу о постановке внеклассного чтения в наших кадетских корпусах» (1912, № 2), Н. Ф. Бунакова «Басни Крылова как нравственно-педагогический материал» (1868, № 5) и «Педагогический элемент в поэзии Кольцова» (1869, № 6), Н. П. Завьялова «Сказка и ее значение в области воспитания» (1887, № 4), К. Ельницкого «Любовь к родине и патриотические чувства, изображенные в избранных стихотворениях» (1890, № 4), А. Рождествина «Воспитательное значение новой поэзии» (1901, № 10) и др.

Чтение рассматривается как главное средство не только художественного, но и нравственного воспитания. А. Л. Громачевский обращает внимание на то, что ознакомление с образцами поэзии и литературы должно проходить, сообразуясь с возрастом ребенка, его умственным и нравственным развитием. При выборе книг для детского чтения, кроме эстетических достоинств, главным условием их использования является нравственное содержание, поэтому следует исключить из списка чтения произведения, например, французской беллетристики (сочинения Поль-де-Кока, Э. Сю и др.), сатирические сочинения и произведения «обличительной литературы», в которых изображается «во всей наготе пошлость и грязь жизни, как например, “Очерки бурсы”

Помяловского и др., такие сочинения могут дать мрачный колорит воззрению дитяти на мир и людей» [4. С. 1099].

Внеклассное чтение воспитанников кадетских корпусов и военных гимназий также находилось в зоне пристального внимания педагогов. В инструкции по воспитательной части для кадетских корпусов указывалось, что внеклассное чтение книг кадетами как самостоятельное, так и с воспитателями имеет первенствующее, после учебной работы, значение в ряду образовательных средств заведения и вообще оказывает весьма сильное влияние на развитие и направление детей и юношей в нравственном отношении. А потому на строгий, вполне соответствующий воспитательным целям выбор книг для чтения и вообще на правильное ведение этого рода занятий, все воспитатели, руководимые начальством заведения, должны обращать самое серьезное внимание. Анализ статей «Педагогического сборника» по вопросам чтения показывает, что постоянное обсуждение вызывает круг чтения воспитанников, соотнесение его с возрастными и психологическими особенностями кадетов, роль офицеров-воспитателей в этом процессе, поиск оптимальных методов и форм нравственно-эстетического воспитания кадетов через совместное и самостоятельное чтение, совершенствование методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, комплектование ротных и корпусных библиотек [12. С. 115].

Процесс создания библиотек в кадетских корпусах начался в XVIII в. с основанием Сухопутного шляхетского

кадетского корпуса (позже переименованного в первый кадетский корпус), для которого Анна Иоанновна купила библиотеку (в 7 тыс. томов), содержащую в себе лучшую военную литературу на русском, немецком и английском языках. В дальнейшем она пополнялась книгами по математике, истории, географии, литературе, философии [2. С. 135]. А к 1909 г. собрание насчитывало 15 тыс. книг при 4,5 тыс. названий и 365 рукописных тетрадей кадетов. Позже при Главном управлении вузов, образованном в 1863 г., начала работать педагогическая библиотека, в которой находился богатый фонд литературы, служившей основной базой для библиотек вузов. Создание педагогической библиотеки ГУВУЗа помогло систематизировать каталоги при кадетских корпусах (в данный исторический период — в военных гимназиях). Понимание того, что чтение не должно быть случайным, иначе это как минимум огромный расход времени, позволило задуматься над программой и сделало необходимым создание особых каталогов. Так, уже в 1828 г. генерал Н. И. Демидов издал приказ, в котором указывалось, что, «поскольку чтение книг преимущественно же нравственных и исторических не только утверждает в молодых людях приобретенные сведения, но изощряет память и усиливает способности», то в обязанности директоров заведений вменяется «стараться приохотить воспитанников, в свободное от занятий время, особенно в рекреационные дни, — читать нравственные и исторические книги... поручив надзор как

за самим чтением... так и наблюдать, чтобы воспитанники брали только те книги, которые выданы из библиотек» [9. С. 35]. Позже в библиотеках были составлены два реестра: в одном книги для преподавателей, в другом — для чтения воспитанников. Каталог книг для чтения воспитанниками кадетских корпусов состоял из семи разделов, в каждом из которых все поименованные книги разделены на три группы. Первая — для кадетов двух старших классов, вторая — для средних классов и последняя — для младших классов. В зависимости от возраста воспитанникам рекомендовалось читать книги определенного содержания: воспитанникам от 10 до 13 лет (младшего возраста) предлагались для ознакомления и чтения сказки А. С. Пушкина: «О рыбаке и рыбке», «О царе Салтане», «О мертвой царевне и семи богатырях»; из полного собрания сочинений В. А. Жуковского: «Овсяный кисель», «Красный карбункул», «Деревенский сторож», «Сказка о царе Берендее»; А. В. Кольцов для юношества; «Робинзон Крузо» Д. Дефо; «Путешествие Гулливера в отдаленные страны» Дж. Свифта; сказки Г. Х. Андерсена; «Хижина дяди Тома» Г. Бичер-Стоу; рассказы из «Одиссеи» Гомера в пересказе Вышеславцева; рассказы о греческих героях; «Детские годы Багрова внука» С. Т. Аксакова; У. Шекспир, рассказанный детям Мери и Чарльзом Дамбами; произведения Т. Майн Рида и др. Воспитанникам от 12 до 15 лет рекомендовались для ознакомления и чтения: «История государства Российского» Н. М.

Карамзина; «Очерки из истории и народных сказаний» А. В. Грube; жизнеописания Плутарха; Геродот и его повествования в рассказах для детей; произведения В. А. Жуковского, С. Т. Аксакова; жизнеописания замечательных людей: Роберта Фултона, Георга и Роберта Стефенсонов и др. Воспитанникам от 14 до 17 лет рекомендовались для чтения и изучения: «История России» С. М. Соловьева; жизнеописание Богдана Хмельницкого; «Бунт Стеньки Разина» Н. И. Костомарова; «Эллада» и «Рим» доктора Вагнера; «Фрегат Паллада» И. А. Гончарова; «Два океана» Ж. Араго и др. Кроме того, обучаемые среднего и старшего возрастов должны были обязательно читать и изучать сочинения русских писателей: Г. Р. Державина, Д. И. Фонвизина, В. А. Озерова, К. Н. Батюшкова, М. Н. Загоскина, И. И. Лажечникова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, **А. В. Кольцова**, **И. И. Козлова**, **Н. В. Гоголя**, **И. С. Тургенева**, **И. А. Гончарова**, **Д. В. Григоровича**, **Л. Н. Толстого**, **А. К. Толстого**, **А. С. Грибоедова**, а также иностранных писателей, но только в русском переводе: И. Гёте, Ф. Шиллера, У. Шекспира, В. Скотта, Ч. Диккенса, У. Теккерея [8]. Наличие в каждом кадетском корпусе так называемых возрастных библиотек значительно облегчало организацию внеклассного чтения и его разумное использование для решения конкретных воспитательных задач. Кроме того, стимулировало желание воспитанников самостоятельно разбираться в отдельных вопросах, за-

няться самовоспитанием [12. С. 177].

В каждом кадетском корпусе была создана своя библиотека. Нередко корпусные библиотеки соперничали с университетскими по количеству книг. Не стал исключением и Воронежский Михайловский кадетский корпус, который имел крупную фундаментальную библиотеку, в конце XIX в. насчитывавшую около 10 тыс. томов, которые заполняли большие шкафы, стоящие вдоль стен. Кроме фундаментальной библиотеки «существовала еще при каждой роте маленькая библиотечка» [7. С. 17]. Для помощи преподавателям в подготовке к занятиям первый директор Воронежского корпуса генерал-лейтенант **А. Д. Винтулов**, много работавший над своим педагогическим образованием, собрал богатую библиотеку, предоставляя ее в свободное пользование преподавателям корпуса [11. С. 412].

Учебная программа кадетских корпусов предусматривала изучение русского языка и словесности (4–5 ч в неделю). Согласно учебной программе Я. Ростовцева, кадетов знакомили с русской литературой, начиная с зарождения письменности на Руси. Они должны были проштудировать «Русскую правду», летописи Нестора, «Поучение Владимира Мономаха», «Слово о полку Игореве», постичь историю книгопечатания, принципы составления словарей, особенности творчества С. Полоцкого, Д. Ростовского, Ф. Прокоповича. Чтобы узнать, «как пробуждалось чувство народной самобытности у русских людей», кадеты читали произведения и биографии Хилкова,

Татищева, Кантемира, лирическую и эпическую поэзию, русские народные пословицы и поговорки. Уделялось внимание основным направлениям литературы во Франции и в Германии, творчеству знаменитых соотечественников — Ломоносова, Сумарокова, Державина, Капниста, Хераскова, Жуковского, Батюшкова, Крылова, Пушкина, Баратынского, Дельвига, Марлинского, Гоголя. Учили наизусть произведения Белинского, Гоголя, Грибоедова, Фонвизина, Толстого, Тургенева, Пушкина, Островского, Крылова, Гончарова, Лермонтова, Достоевского, Карамзина и др.

В распорядке дня кадетов времени для самостоятельного чтения выделялось немного. Каждый час имел свое специальное назначение, а чтение предусматривалось только для 1-го и 2-го классов (час в неделю). Важное значение имело внеклассное чтение книг кадетами как самостоятельно, так и под руководством воспитателей. В распорядке дня отводилось специальное время для обязательного чтения от одного до полутора часа, которое не должно было предшествовать церковной службе.

На I съезде преподавателей русского языка военно-учебных заведений вопрос о внеклассном чтении обсуждался в связи с вопросом об обязательном чтении. На съезде преподавателей русского языка средних учебных заведений весной 1904 г. вопрос о внеклассном чтении также стал предметом живого обмена мнениями, даже был составлен своеобразный план (схема) организации и чтения литературы. Предложены следующие произведения: «Хижина дяди Тома»

Бичер-Стоу, «Смерть на корабле» Станюковича, «Два друга» Уайльда, «В дурном обществе» Короленко. Их чтение должно завершаться беседами, которые «заставляют воспитанников думать и рассуждать в известном направлении». Внимание уделялось и чтению басен в лицах. Привлечение большого числа воспитанников пробуждало еще больший интерес к классике. Благодаря внеклассному чтению ученики пополняли пробелы, расширяли рамки знаний, от чтения зависели первые и самые прочные взгляды на жизнь, природу и людей. Но это благое влияние могло быть только при правильной его организации [17. С. 205—208].

Роль преподавателей и воспитателей не исчерпывалась рекомендацией книг. Одной из главных задач офицерского состава при чтении с воспитанниками была помощь не только в разъяснении непонятного и закреплении приобретенных знаний, но в осмыслении прочитанного: научение кадетов мыслить самостоятельно, помогающее им впоследствии принимать самостоятельные решения. Чтение книг допускалось с разрешения офицера-воспитателя из педагогических соображений, чтобы «предусмотреть, какое влияние данная книга может оказать на его умственное и нравственное развитие» [15. С. 158—159]. Чтение книг, полученных из других источников, допускалось не иначе, как с особого на каждый раз разрешения офицера-воспитателя. Несмотря на контроль чтения, все-таки были случаи знакомства с нежелательной и даже вредной литературой — дома, во время отпусков, или когда литературу

тайно приносили в корпус.

В обязанности офицеров-воспитателей младших классов входило чтение воспитанникам вслух произведений религиозной, художественной и исторической литературы, подбираемой соответственно возрасту и уровню развития слушателей.

Уделялось внимание и занятиям по выразительному чтению с кадетами. Главное управление военно-учебных заведений командировало в кадетские корпуса известных драматических артистов, они проводили первоначальные, установочные занятия, а потом их продолжал один из офицеров-воспитателей. Книги читались из разных разделов, но предпочтение отдавалось произведениям, в которых отражены героические подвиги русской армии, ее солдат и офицеров, смелые поступки, достойные подражания, биографии видных исторических, государственных деятелей, знаменитых военачальников. Групповое чтение не преследовало лишь одну цель — занять полезной деятельностью свободное время воспитанников. Оно чаще всего сопровождалось комментариями наставников, разъяснениями отдельных моментов, эпизодов, дополнялось их собственными воспоминаниями, рассуждениями и завершалось нередко беседой, предметом разговора в которой становились категории добра и зла, справедливости и несправедливости. Мужество, смелость, честь, долг, достоинство, патриотизм, героизм — вот что привлекало внимание, включало размышления всех участников группового чтения [12. С. 177]. Именно эти факты позволяют Н. И. Алпатову делать справедливый

вывод: «...чтение и беседы воспитателей... способствовали развитию у юношей воинского духа, стремления к военной карьере, верной службе Царю и Отечеству» [1. С. 179].

Еще одна форма освоения литературы — групповые чтения. По воспоминаниям выпускника Воронежского Михайловского кадетского корпуса литератора А. С. Суворина, преподаватель словесности В. А. Половцев собирал всех кадетов в рекреационном зале и читал разные произведения: «Перед классами В. А. читал нам “Юрия Милославского”. Я с нетерпением ждал ежедневно продолжения этого романа. Это была первая светская книжка, которая вводила меня в область вымысла. До этого времени, то есть до двенадцати лет, я ничего не читал: ни сказок, ни повестей, ни романов» [15. С. 21]. Такие чтения пробуждали у кадетов творческое начало, вдохновляя их пробовать себя в написании произведений. Тот же кадет А. С. Суворин, вдохновленный рассказами учителя всеобщей и русской истории Славятинского об Иоанне Безземельном, написал рассказ, прибавив к нему свои фантазии: «Рассказ мой понравился, его читали инспектор и Винтулов и очень меня хвалили. Это было, так сказать, мое первое литературное произведение, если не считать упражнений в стихах» [15. С. 22]. Не было корпуса, в котором не существовал бы литературный кружок из кадетов, увлекающихся поэтическим творчеством. Сочинения кадетов публиковались в корпусных периодических изданиях — листках и журналах. На их страницах в стихах или прозе кадеты рассказывали об учебе, о сво-

ем быте, взаимоотношениях в коллективе, волнующих всех проблемах.

Офицеры-воспитатели при организации групповых чтений были обязаны с заботой и вниманием осуществлять отбор необходимой литературы; максимально использовать коллективные чтения в интересах нравственного воспитания учащихся; раскрывать воспитанникам жизненную и художественную сторону лучших произведений преимущественно родной словесности [5. С. 77].

Таким образом, чтение пробуждало в кадетах страсть к познанию и к собственному творчеству, помогало восполнить пробелы в знаниях, расширяло кругозор; во время чтения и обсуждения книг с воспитателями создавалась неформальная обстановка, помогающая спокойно высказывать свои мысли; произведения классиков способствовали пониманию и осмыслению жизни, учили видеть красоту окружающего мира, и все это в целом способствовало эстетическому, нравственному и интеллектуальному развитию кадетов.

В русском зарубежье в 1920—1930-е гг. действовало пять кадетских корпусов: Донской Императора Александра III, Крымский кадетский корпус, Первый Русский кадетский корпус, Морской кадетский корпус, Корпус-лицей имени императора Николая II, в которых продолжились традиции дореволюционного кадетского воспитания. Общественно-педагогическое движение русского зарубежья понимало опасность денационализации русских детей в эмиграции, поэтому стремилось выполнить

главную задачу: «сохранить русскую культуру, привить детям и сохранить в них любовь ко всему родному — русскому, научить их понимать красоту родного языка, родного искусства, понять и оценить родную историю, только тогда можно будет сохранить наших детей от страшной денационализации, от того ассимилирования с иноземцами, которое, к сожалению, уже замечается в некоторых странах, — говорилось в 1924 г. в “Бюллетене Педагогического бюро”. — Нужно создать особую, чисто русскую атмосферу в такой школе, надо стремиться к тому, чтобы эта школа представляла маленький уголок России, где “русский дух, где Русью пахнет”. <...> Итак, сохранить национальную культуру, приучить детей любить все русское и воспитать подрастающее поколение для будущей России, закалить его волю, выработать твердый характер — вот основные задачи эмигрантской школы. Если нас, старшее поколение, захватило “трудное время неготовыми к трудной борьбе”, то наш священный долг предохранить от этой участи подрастающее поколение» [10. С. 107]. «России наши дети не видали и не знают, — отмечали эмигранты. — Путь один — русская книга» [20. С. 127]. Именно она способствовала распространению национальной культуры среди детей и подростков в русском зарубежье. Осознание своей миссии по воспитанию детей в национальном духе вело к поиску наиболее действенных средств, форм и методов, наиболее эффективным среди которых являлось приобщение к русской литературе через детское чтение. В этом

процессе можно выделить несколько направлений:

- разработка содержания курса литературы для русской беженской школы и программ по внеклассному чтению;

- создание общедоступных библиотек русской литературы;

- активизация литературно-издательской деятельности в области издания русской классики и детской литературы — издание книг, журналов, хрестоматий и учебников для русских детей;

- развитие системы внешкольного литературного образования через устройство литературно-театральных вечеров, лекций, кружков любителей русской словесности, праздников русской культуры [13. С. 147].

В соответствии с традициями дореволюционной системы кадетского образования и для формирования интереса к русской литературе создаются библиотеки. Среди кадетов в Первом Русском кадетском корпусе большой популярностью пользовались кружки астрономии, спортивные, любителей природы, французского языка, голубеводов, музыкальный, драматический, исторический, строителей аэропланов моделей и др. Особенную известность получил Константиновский литературно-художественный кружок с секциями — литературной, драматической и художественной, через который прошло более трехсот учащихся [14. С. 110]. Константиновский литературно-художественный кружок осуществлял постановки пьес А. П. Чехова, А. Н. Островского, Э. Ростана,

постановки фрагментов опер П. И. Чайковского, Н. А. Римского-Корсакова, А. С. Даргомыжского. «При Донском корпусе существовал самостоятельный художественный театр, который помогал кадетам осваивать курс русской истории и литературы. Кадеты-донцы прилагали большие усилия, «чтобы театр и далее развивался, а это столько дало всем в изучении русской литературы. Ставился и “Федор Иоаннович”, и “Смерть Иоанна Грозного”, и “Князь Серебряный”». С осени 1926 г. в Крымском корпусе был создан эстетический кружок, «имевший целью служение русской культуре и русскому искусству», в нем были образованы театральное, художественное и балетное отделения, группа поэтов и оркестр балалаечников. Первый вечер был назван «Русская песня», второй — посвящен 75-летию смерти Н. В. Гоголя. Впоследствии состоялись два чеховских вечера, литературные пятницы, постановки пьес Островского, доклады, посвященные юбилеям Н. А. Некрасова, А. С. Грибоедова и пр. В Донском корпусе также были популярны пьесы А. Н. Островского и А. К. Толстого.

В соответствии с традициями дореволюционной системы кадетского образования и для формирования интереса к русской литературе создаются библиотеки [14. С. 164]. Они были призваны, во-первых, пробуждать страсть к познанию, поддерживать ее; во-вторых, помогать преподавателям решать учебные задачи, расширять кругозор воспитанников корпусов; в-третьих, подталкивать

их к совершенствованию знания русского языка, обогащению своего словарного запаса и, наконец, к более детальному осмыслению жизни, родины, людей, их поступков, своих жизненных планов путем размышлений над книгами. В Первом Русском кадетском корпусе фундаментальная библиотека включала в себя примерно 3669 единиц научно-популярного и учебно-методического характера, 591 единицу периодики и около 1426 книг для развлекательного чтения. Кроме фундаментальной, было три ротных библиотеки, насчитывающих еще приблизительно 2382 книги. Они накапливались разными путями. Одни приносили ротные офицеры и воспитатели, другие сохранились у самих кадетов, как нить, связующая их с прошлой жизнью, а третьи при-

обретались администрацией. Книги ценились, с ними обращались с особой нежностью, берегли их. В Первом Русском кадетском корпусе существовала особая воспитательная библиотека, или библиотека воспитательного чтения, для которой были отобраны 100 экземпляров, призванных «по-буждать сердце и разум кадетов к постижению добра, чести, долга, истины и красоты». Донской кадетский корпус располагал библиотекой для чтения в количестве 900 томов и 6189 учебников [6. С. 444].

Таким образом, в эмиграции были продолжены традиции приобщения кадетов к чтению, которое стало не только средством эстетического и художественного воспитания, но и действенным способом национального самосохранения в инокультурной среде.

Список литературы

1. Алпатов Н. И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа: Из опыта кадетских корпусов и военных гимназий в России / Н. И. Алпатов. — М., 1958. — С. 179.
2. Аурова Н. Н. От кадета до генерала. Повседневная жизнь русского офицера в конце XVIII — первой половине XIX века / Н. Н. Аурова. — М., 2010. — С. 135.
3. Белинский В. Г. Полн. собр. соч. : в 13 т. / В. Г. Белинский. — М., 1954. — Т. 4. — С. 366—378.
4. Громачевский А. Основной вопрос эстетического воспитания / А. Громачевский // Педагогический сборник. — 1870. — № 7. — С. 1099.
5. Инструкция по воспитательной части для военных гимназий и прогимназий. Устройство внутреннего порядка. Основные правила физического и нравственного воспитания. Общие обязанности воспитателей. — СПб., 1881. — С. 77.
6. Кадетские корпуса за рубежом. 1920—45 гг. — Нью-Йорк, 1970. — С. 444.
7. Кадеты и юнкера. Кантонисты. — М., 2001. — С. 17.
8. Каталог книг, одобренных для ротных библиотек кадетских корпусов. — СПб., 1907.
9. Михайлов А. А. Руководство военным образованием в России во второй половине XIX — начале XX века / А. А. Михайлов. — Псков, 1999. — С. 35.
10. Петров А. Материалы к исследованию положения русской школы и учительства за границей / А. Петров // Бюлетень Педагогического бюро. — 1924. — № 4. — С. 107.
11. Русский архив. — М., 1887. — № 5—8. — С. 412.

12. Свеженцева Ю. И. Нравственно-эстетическое воспитание в российских кадетских корпусах (XVIII — первая половина XX в.) : дис. ... канд. пед. наук. — Воронеж, 2011. — 240 с.

13. Седова Е. Е. Детская литература в русском зарубежье «межвоенного» периода как средство национального самосохранения / Е. Е. Седова // Материалы Международной научной конференции «Чтение на просторах детства: опыт России и мира». Доклады научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 8. — М., 2013. — С. 147.

14. Седова Е. Е., Свеженцева Ю. И. Эстетическое воспитание в кадетских корпусах Российского Зарубежья как средство национального самосохранения / Е. Е. Седова, Ю. И. Свеженцева // Образование: история, теория и практика. — Воронеж, 2008. — С. 110, 164.

15. Сушанский А. С. Духовно-нравственное воспитание в военно-учебных заведениях России XVIII — начала XX в. : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2003. — С. 158—159.

16. Телохраниль России. А. С. Суворин в воспоминаниях современников. — Воронеж, 2001. — 392 с.

17. Труды I Съезда офицеров-воспитателей кадетских корпусов (22—31 дек. 1908 г.). — СПб., 1909. — С. 205—208.

18. Ушинский К. Д. Пед. соч. : в 6 т. / К. Д. Ушинский. — М., 1988. — Т. 1. — С. 109.

19. Циркуляр по военно-учебным заведениям. 16 декабря. 1866. № 50 // Педагогический сборник. — 1867. — № 1. — С. 39—43.

20. Черный А. Наши дети / А. Черный // Вестник Педагогического Бюро. — 1928. — № 11. — С. 127.



Е. Н. Селиверстова

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТИПАХ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

УДК 37.014.7

ББК 74.03(2)

В статье анализируются подходы, обосновывающие научную целесообразность ретроспективного анализа многообразия представлений о типах обучения с позиций идеи субъектности как теоретического принципа, раскрывающего качественную неоднородность опыта познавательной самоорганизации школьников в обучении.

Ключевые слова: субъектность; тип обучения; интеллектуальное развитие; уровни интеллектуального развития; развивающие цели обучения.

E. N. Seliverstova

SYSTEMATIZATION OF DIDACTIC IDEAS ABOUT THE TYPES OF TRAINING IN DOMESTIC DIDACTICS THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

The article analyzes the approaches supporting scientific feasibility of retrospective analysis of the diversity of views about the types of training from the standpoint of the idea of subjectivity as a theoretical principle, revealing the qualitative heterogeneity of the experience of cognitive self-organization of students in education.

Key words: subjectivity; type of training; intellectual development; levels of intellectual development; developing training goals.

Как известно, процессы упорядочивания и систематизации научного знания свидетельствуют о действии внутренних механизмов его качественного обновления, которое связано с усилением теоретических позиций науки в результате перехода от ее описательной к объяснительной функции.

Очевидно, что изучение особенностей развития современной отечественной дидактики предполагает выявление и анализ подобных направлений движения научного знания, рассмотренных в контексте историко-педагогической ретроспективы.

С этой точки зрения, самостоятельный исследовательский интерес представляет анализ процесса научной разработки представлений о типе обучения. Значимость такого анализа для развития дидактики состоит в том, что в данном понятии фокусируется целостный взгляд на осмысление обучения как дидактического феномена. Поиск способов систематизации дидактических представлений о типах обучения предполагает выделение некоторой базовой идеи, которая выступает в качестве теоретической основы для установления отношений взаимосвязи внутри всего многообразия складывавшихся типов и приведения их к определенному внутренне структурированному единству.

В этой связи нельзя не учитывать того, что вектор развития отечественной дидактики, начиная со второй половины XX века, сопряжен с рассмотрением идеи субъектности школьника в познании как методологической установки, используемой в целях конкретизации научных представлений о ценностно-целевой природе обучения. Понимание субъектности человека как его интегрального качества, которое проявляется в способности к инициированию и саморегулированию активности, осмысливается в качестве основы механизма развития, обеспечивающего переход к его качественно более высоким уровням (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский и др.). В обозначенном контексте существенно, что характерной особенностью отечественной дидактики второй половины XX века является нацеленность на разработку проблематики влияния обучения на

интеллектуальное развитие и саморазвития учащихся.

Утверждение в отечественной дидактике второй половины XX века понятия «тип обучения», введение которого в научный оборот прежде всего осуществлялось стараниями М. И. Махмутова и М. Н. Скаткина [15; 19], было обусловлено интенсивной разработкой нового подхода к организации обучения, получившего название *проблемного обучения* и качественно отличавшегося от сформировавшегося ранее традиционного (объяснительно-иллюстративного) типа обучения.

Обогащение представлений о качественной неоднородности типов обучения складывалось под влиянием двух главных источников, которые разнились по своим качественным характеристикам, но вместе с тем находились во взаимодействии друг с другом. Речь идет о *передовом педагогическом опыте* и о *научно-теоретическом осмыслении* способов модернизации обучения. В условиях, когда требования социального заказа существенно обновляли взгляд на цели школьного обучения, каждый из обозначенных источников играл свою особую роль.

Широко развернувшаяся по всей стране после выхода Закона о связи обучения с жизнью (дек. 1958 г.) работа по освоению **передового педагогического опыта** способствовала накоплению массива педагогических фактов, отражавших подходы к обновлению практики обучения и актуализировавших необходимость ухода от однообразия в целевой организации обучения. В ходе набравшей темпы научно-технической революции принципиальные изменения

школьной практики были сопряжены с направленностью обучения на выработку у школьников готовности к свободному применению приобретенных знаний в решении разнообразных задач, выдвигаемых обучением, жизнью и практической деятельностью учащихся. В таких условиях для учителей приоритетной становилась цель, связанная с формированием у школьников не столько самостоятельности в осуществлении отдельных познавательных действий, указанных учителем, сколько *опыта учебной самоорганизации на уровне целостной познавательной деятельности*, приобретавшей в силу этого продуктивный, творчески-преобразовательный характер. Наиболее успешно работа по накоплению передового педагогического опыта проходила в школах Липецкой и Ростовской областей, а также в Татарской АССР.

Существенным было то, что передовые учителя неуклонно поощряли малейшие попытки учащихся думать и делать, ориентируясь не только на готовые образцы, данные учителем, но и на оригинальное, самостоятельное видоизменение ранее сложившихся у школьников подходов. На практике разрабатывалось положение о том, что продуктивная познавательная деятельность — это самостоятельная умственная деятельность школьников, которая не сводится к одному простому восстановлению в памяти известного им материала, а предполагает свободное оперирование им для получения новых самостоятельных обобщений и выводов. Благодаря результативности передового опыта на первый план выдвигалась идея усиления роли ученика как *познающего*

субъекта, который, опираясь на опыт самостоятельно организованного исследования окружающего мира, стремится к глубокому проникновению в сущность изучаемых явлений.

Одновременно происходили серьезные изменения и в понимании роли учителя. Она начинала мыслиться в аспекте руководства этой самостоятельной познавательной деятельностью школьников, не сводимой только к форме усвоения готового знания, но и в полной мере предполагающей форму поиска самостоятельных идей, открытия школьниками новых для себя выводов, выдвижения собственных суждений и способов аргументации предлагаемых учителем положений.

Фактически в условиях передового педагогического опыта на основе эмпирических обобщений вырабатывалось понимание того, что высокий уровень интеллектуального развития школьников не может быть достигнут только вследствие продуктивно организованного усвоения. Подчеркивая значимость самостоятельного применения учащимися знаний с целью приобретения нового в условиях преодоления познавательных затруднений, передовой опыт открывал возможность рассматривать приобретаемые школьниками знания как «орудия познания и деятельности» (М. Н. Скаткин). Важной для дидактики была идея о том, что учащиеся хоть и находятся под руководством учителя, но вместе с тем самостоятельно и заинтересованно «добывают» знания посредством применения наличного опыта к решению новых практических и познавательных задач.

Нельзя не признать значения отмеченного передового опыта для

выработки взгляда на новый тип обучения: на практике было продемонстрировано многообразие отдельных, еще малосистематизированных педагогических решений, которые отражали идею влияния обучения на расширение реальных возможностей школьников действовать оригинально, проявляя все больше собственной инициативы не столько в отношении осуществления отдельных способов познавательных действий, сколько в аспекте разработки и реализации целостных познавательных стратегий, связанных с мотивированным изнутри усовершенствования способов применения ранее полученных знаний. Фактически практика школьного обучения, ориентируясь на необходимость углубления приобретаемых школьниками знаний и повышения уровня их самоорганизации в познании, акцентировала идею ограниченности традиционно доминировавшего в обучении исполнительского типа познавательной активности школьников. Накопление массива эмпирических положений и выводов приводило к постановке вопроса о том, что направленность учебного процесса на развитие познавательной самостоятельности учащихся требует изменения сложившейся схемы традиционного обучения. В частности, свою ограниченность обнаруживала нацеленность этого типа обучения на преимущественную организацию репродуктивной познавательной активности учащихся, при которой они могли выступать лишь в качестве субъектов отдельных познавательных действий при слабой выраженности деятельностного способа самоорганизации в познании.

Передовой педагогический опыт

шел по пути от выявления *внешних по отношению к школьнику закономерностей* активизации учебного процесса в системе «учитель — ученик» (связь с жизнью, структура урока, различное сочетание методических приемов и т. д.) к выделению *внутренних закономерностей*, которые действовали в системе «ученик — учебный материал». Внутренние закономерности раскрывали обновленное понимание педагогических функций содержания учебного материала как важнейшего источника формирования у школьников таких форм познавательного опыта, которые имели субъектно-деятельностную природу. В данном случае можно говорить о зарождении нового типа обучения, ориентированного на формирование у школьников опыта выступать субъектами целостной познавательной деятельности как готовности к самоорганизации и саморегуляции в процессе познавательной деятельности, все в большей степени приобретающей поисковый характер. Именно на практике вырабатывалось понимание того, что только владение школьниками особыми надпредметными умениями, обеспечивающими им самостоятельность в выделении и осознании познавательных затруднений, а также в формулировании и разрешении проблем, выступает важнейшим источником более высокого уровня познавательной самоорганизации.

Накопленный к началу 60-х гг. XX века педагогический опыт выводил на необходимость признания ограниченности педагогических возможностей сложившегося в 50-е гг. традиционного типа обучения, основанного на включении школьников

в усвоение научного знания по схеме «понимание — запоминание — воспроизведение». В таких условиях создавались конкретные варианты обновления практики обучения, которые раскрывали возможности обучения в целенаправленном повышении уровня интеллектуального развития школьников и обозначали ключевые ориентиры для разработки нового типа обучения. В нем на первый план выходила направленность на включение школьников в продуктивную познавательную деятельность, основанную на деятельностных механизмах познавательной самоорганизации и связанную с умением выделять, осознавать, формулировать и разрешать познавательные проблемы.

Оценивая этот продуктивный и разнообразный педагогический опыт в аспекте развития научных представлений о типах обучения, следует подчеркнуть, что в нем скорее только эмпирически намечались, а не формулировались на уровне теоретических положений те выводы, которые позволяли обнаруживать, наряду с единичными фактами, и общие устойчивые связи, открывавшие возможность осмысливать эти факты в аспекте выработки целостного теоретического взгляда на новый тип обучения. Более того, наличие этого опыта подчеркивает особую роль *теоретического источника*, определявшего подходы к научному проектированию *проблемного обучения* как особого типа обучения, противостоящего по своему развивающему эффекту традиционному, объяснительно-иллюстративному типу обучения.

Процесс теоретической разработки отечественной дидактикой проблемно-

го обучения как нового самостоятельного типа обучения осуществлялся на строгой психологической основе [14; 15; 18 и др.]. Он представлял собой процесс использования дидактических средств для моделирования закономерностей проблемного мышления, выделенных С. Л. Рубинштейном и раскрывавших внутренние механизмы продуктивного мышления как самоорганизуемого и саморегулируемого процесса освоения познающим субъектом нового в условиях обнаружения, осмысления и разрешения познавательных противоречий.

Под влиянием общепедагогических идей (Б. М. Кедров, П. В. Копнин) в дидактике, начиная уже с 60-х гг. XX века, происходило дополнение гносеологического подхода к анализу обучения подходом *процессуальным*. При этом если первый рассматривал учебное познание с содержательной стороны, в аспекте его *результативности*, как *общественно-исторический процесс познания*, то второй, опираясь на логические и психологические доминанты, был сориентирован на анализ школьного познания с позиций *логики его развертывания*, отражавшей его научно-исследовательские механизмы.

Соединение этих двух подходов имело существенное значение для оформления представлений о новом типе обучения. В центр внимания дидактики попадала не только содержательная сторона познавательной деятельности школьников, но и ее инструментальная сторона, сама *процедура учебного познания* [1; 15; 23 и др.], которая сущностно несла в себе отражение «логики совершения открытия» (Б. М. Кедров).

Перспективная идея внутреннего родства механизмов научного (общественно-исторического) и учебного познания позволила рассматривать познавательную деятельность школьников в обучении как *разновидность научного познания* [6; 12; 16 и др.], как «частный случай познания» [24]. Подобный подход акцентировал идею о том, что, учась, школьник должен открывать для себя нечто новое, а точнее, «переоткрывать» в изучаемых объектах именно те стороны, особенности и закономерности, которые в дальнейшем становятся предметом усвоения.

В такой постановке вопроса речь фактически шла об общности принципиальной схемы развертывания познавательной деятельности (проблема — гипотеза — метод, обнаружение и преодоление познавательных затруднений, открытие нового) и об общности уровней, ступеней получаемого знания (эмпирический и теоретический). Смена методологических установок в дидактике порождала изменение исследовательских позиций в отношении толкования вопроса о качественных характеристиках познавательных затруднениях, возникающих у школьника в обучении. Если в дидактике 50-х гг. этот вопрос решался в пользу *ослабления* и, в конечном счете, снятия познавательных затруднений с помощью усилий учителя, то, начиная с 60-х гг. XX века, его решение осуществлялось с ориентацией на разработку педагогических средств максимального *обострения* познавательных противоречий. Этим, собственно, и была продиктована целесообразность теоретического и экспериментального обоснования но-

вых принципов обучения — принципа проблемности (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Т. И. Шамова и др.) и принципа обучения на высоком уровне трудности (Л. В. Занков). По сути дела, речь шла о необходимости осмысления специфики дидактического механизма, с помощью которого может быть обеспечена развивающая роль дидактической системы обучения: чем более сложны проблемы, чем более глубокие познавательные противоречия они порождают у школьников, тем, следовательно, более высок развивающий эффект обучения.

Уже к середине 70-х гг. XX века динамика планируемых учителем результатов интеллектуального развития школьников начинала связываться с использованием педагогических возможностей различных типов обучения. Она понималась как «переход от действий, стимулированных заданиями учителя, к *самостоятельной постановке вопросов*; от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов действий, — к самостоятельным поискам решения задач и дальше — к *выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их*» (выделено нами. — Е. С.) [8. С. 98]. Как видим, содержание развивающих целей обучения рассматривалось не только с точки зрения качества познавательной активности школьников (репродуктивной или продуктивной), но и в аспекте *меры субъектности* школьников, проявлявшейся в уровне их познавательной самоорганизации.

Формирование теоретической модели нового типа проблемно-развивающего обучения осуществлялось целостно, в единстве его содержатель-

ных и процессуальных аспектов. С одной стороны, в поле зрения попадала разработка дидактической модели содержания образования, ориентированного на формирование проблемно-поисковых познавательных структур (черты творческой деятельности: видение новой проблемы в известной ситуации, самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый, видение структуры объекта, перенос известных знаний и умений в новую ситуацию, альтернативное мышление и др. [3; 13 и др.]), выделенных И. Я. Лернером в самостоятельный элемент содержания образования, который получил название опыта исследовательской деятельности [11; 20 и др.]. К середине 70-х гг. в дидактике утвердилось положение о том, что сформированность черт творческой деятельности обеспечивает предпосылки для успешного протекания продуктивной познавательной деятельности, которая невозможна без освоения школьниками *поисковых умений*. Определение их базового состава (соотнесение данных в условии проблемной задачи между собой и с требованием задачи, соотнесение каждого шага поиска с другим и с требованием задачи, рассмотрение явления с разных сторон, доказательство необходимости и убедительности каждого действия в процессе решения задачи, проверка полноты и достаточности доказательств и решения и др. [3; 11 и др.]) сыграло важную роль в углублении представлений о содержании проблемно-развивающего типа обучения.

С другой стороны, в дидактике 60-х — 70-х гг. XX в. особое внимание было сосредоточено на теоретическом

обосновании новых разновидностей методов и приемов обучения. Их специфика состояла в ориентации на формирование у школьников продуктивной познавательной деятельности, основанной на доминировании проблемного мышления [9; 10; 15 и др.] и отражавшей особенности субъектно-деятельностных механизмов самоорганизации ученического познания.

Разработка проблемного типа обучения шла постепенно посредством научного обоснования отдельных компонентов дидактической системы обучения с последующим установлением структурных связей между ними. Так, исходя из выявленных психологами особенностей механизмов продуктивного мышления, изучались особенности репродуктивных и творческих заданий в обучении, выделялись способы их сочетания (П. И. Пидкасистый, И. Т. Огородников и др.), разрабатывались уровни усвоения содержания образования (И. Я. Лернер, Т. И. Шамова и др.), уровни познавательной самостоятельности школьников в обучении (М. И. Махмутов, Н. А. Половникова и др.), изучались варианты применения исследовательского метода в обучении (Д. В. Вилькеев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.) и т. п. Однако следует подчеркнуть, что все эти подходы не были разрозненными. Они объединялись общей теоретической направленностью на разработку на уровне целостной дидактической системы новой стратегии развертывания особого типа обучения, который в дальнейшем получил название «проблемно-развивающий тип обучения». В таком понимании принцип проблемности выдвигал важную идею о том,

что если развивающие цели обучения определяются направленностью на формирование проблемно-поисковых познавательных структур, то и разработка содержания и методов обучения также должна подчиняться логике проблематизации.

Новые установки, акцентировавшие приоритеты сближения учебного и научного познания, а также обязательность обучения школьников опыту самостоятельного «открытия» нового, начинали реализовываться в направленности дидактических исследований на углубление представлений о сущности методов обучения и их места в структуре дидактической системы. Интересно, что такого рода изменения теоретических подходов наметились в дидактике уже к концу 50-х гг. в рамках проводимой на страницах журнала «Советская педагогика» в 1956—1958 гг. дискуссии о методах обучения. Анализ материалов дискуссии позволяет выявить ряд идей, значимых с точки зрения последующего развития дидактических представлений о типах обучения. Полагаем, что в этом отношении особую ценность имели такие идеи, как внимание к внутренней природе метода обучения, направленность методов обучения на управление познавательной деятельностью учащихся на различных уровнях; связь методов с содержанием образования; рассмотрение метода обучения как формы движения содержания в процессе обучения и т. п.

Однако следует признать, что эти перспективные идеи повлияли на осмысление сущности метода обучения как структурного элемента дидактической системы обучения лишь к середине 70-х — началу 80-х гг., когда

в дидактике стали уже достаточно заметными теоретические подходы к обоснованию содержания образования как особой педагогической модели [3; 10 и др.]. По-видимому, этому способствовало продолжение дискуссии о методах обучения на страницах журнала «Советская педагогика» уже в 60-е годы. Все участники дискуссии в той или иной мере обращали внимание на структурные связи метода обучения с другими элементами дидактической системы обучения. В качестве основной характеристики метода обучения выделялась его зависимость от выдвигаемых перед обучением *целей*, с одной стороны, а также от содержания и способов организации *познавательной деятельности учащихся*, необходимой для осуществления именно этих целей, с другой. «Методы обучения, — подчеркивал Е. И. Ительсон, — это системы моделей методических приемов, построение которых определяется *целями обучения* (выделено нами. — Е. С.), общими дидактическими принципами, характером учебного материала и особенностями источников учебной информации» [7].

Наиболее целостно идея взаимосвязи цели обучения и метода обучения воплотилась в теоретическом подходе к систематизации методов обучения, который был осуществлен И. Я. Лернером. В его теоретической концепции метод обучения понимался как модель конструирования способов организации учителем познавательной деятельности учащихся, устойчиво ведущей к усвоению содержания образования в его *полном* составе, предполагающем единство знаний, умений, опыта творческой деятельности

и опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Следует признать, что дидактическая система методов обучения изначально исходила из идеи направленности методов на достижение планируемых целей интеллектуального развития школьников. Включая пять общедидактических методов (информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский), она была сориентирована на последовательный перевод познавательной активности школьников с более низкого на более высокие уровни познавательной самоорганизации. Таким образом, разработанная И. Я. Лернером общедидактическая система методов обучения принципиально отличалась от других сложившихся к тому времени классификаций (к примеру, по источнику получения знания, в зависимости от характера учебных задач, в зависимости от логики развертывания учебного материала). Она исходила из положения о сопряженности методов обучения с динамикой формируемого у школьников познавательного опыта как планируемого развивающего результата обучения: от формирования опыта осознанной и произвольной преимущественно репродуктивной познавательной деятельности с операционально-инструментальными механизмами самоорганизации, ядро которых составляют логические умения; к формированию опыта исследовательской деятельности (опыта самостоятельного открытия нового научного знания) с субъектно-деятельностными механизмами самоорганизации, основу которых составляют умения определять цели

и задачи познания, выбирать пути достижения конечных результатов, подводить итоги познания.

Таким образом, уже к концу 70-х гг. в отечественной дидактике оформилось положение о том, что мера интеллектуального развития школьников, достигаемого в обучении, обусловлена типом обучения и тем уровнем развивающей цели, который этим типом гарантируется. Развивающая цель *традиционного обучения* понималась как формирование у школьников *опыта усвоения научного знания*, опыта выступать субъектом отдельных познавательных действий в рамках преимущественно репродуктивной познавательной деятельности, полноценное протекание которой обеспечивается становлением формально-логических познавательных структур интеллекта.

Вместе с тем развивающая цель *проблемно-развивающего обучения* осмысливалась в аспекте формирования у школьников *опыта открытия научного знания в условиях исследовательской деятельности*. При этом подчеркивалась сориентированность обучения на формирование у школьников опыта выступать субъектами целостной познавательной деятельности, связанного не столько с опытом усвоения научного знания как готового результата общественно-исторического познания, сколько с опытом самостоятельного обнаружения познавательных противоречий, формулирования и разрешения учебных проблем, открытия нового для себя знания в условиях преимущественно продуктивной познавательной деятельности, полноценное протекание которой обеспечивается становлением проблемно-поисковых и когнитив-

но-деятельностных познавательных структур интеллекта.

Углубление взгляда на проблемное обучение, с точки зрения идеи оптимального сочетания в нем репродуктивной и творческой познавательной активности, деятельного участия самих школьников в процессе приобретения знаний, со всей очевидностью указывало на проблему соотношения процессов образования и самообразования школьников в рамках организованного учителем процесса обучения.

С этой точки зрения, интерес представляли выдвигаемые рядом исследователей положения о том, что развивающий эффект обучения существенно повышается, если школьник не только ищет способы разрешения уже выделенных для него проблем, но и самостоятельно усматривает *субъективно значимые для себя познавательные противоречия* и на этой основе самостоятельно формулирует проблемы, которые приобретают для него *личностный смысл* [4; 5; 22 и др.].

С начала 80-х гг. XX в. вектор движения научного знания в дидактике определялся интенсивным проникновением в педагогику положений и выводов психологов, раскрывавших психологические механизмы развития личности и роль деятельности в развитии личности. Решающее значение для дидактических выводов приобретало исходное методологическое положение о том, что конкретным источником становления личностных начал человека выступают различные сферы его жизнедеятельности. В этой связи сфера школьного обучения, об-

ладавшая приоритетными возможностями для интеллектуального развития учащихся, стала рассматриваться как способная обеспечивать личностный уровень интеллектуального развития при условии, если познавательная деятельность школьников приобретает характеристики поиска знания, наделенного личностным смыслом и превращающего школьника из субъекта отдельных познавательных действий и субъекта целостной познавательной деятельности в *субъекта отношения в познании*.

Подобная методология фокусировала внимание на необходимости конкретизации дидактических представлений о развивающих целях и соответствующих им типах обучения, подчеркивая значимость формирования не только содержательных, формально-логических, проблемно-поисковых и когнитивно-деятельностных познавательных структур, но и в существенной мере рефлексивно-оценочных и ценностно-смысловых структур интеллекта, обуславливающих специфику избирательности и личностной позиции школьника в познании.

Уже к началу 90-х гг. в отечественной дидактике достаточно явно начали обнаруживать себя идеи и положения, раскрывавшие подходы к проектированию такого типа обучения, который был сориентирован на формирование у школьников готовности самообучаться и осуществлять самообразование. В качестве инструментальной основы такой готовности рассматривались не столько операционально-инструментальные и субъектно-деятельностные механизмы само-

организации школьников в познании, сколько ее ценностно-смысловые механизмы, превращавшие познавательную деятельность школьников в их познавательную самостоятельность. В их числе выделялись такие, как умение осознавать свой чувственный опыт (т. е. относиться к нему), осмысливать (т. е. выражать в слове) свой поток переживаний, формулировать собственное мнение, противопоставлять его другому мнению (видеть отличия), занимать определенную позицию, брать на себя ответственность в принятии решений и т. п.

Так, в дидактике конца XX века все более отчетливо обнаруживало себя неклассическое понимание процесса обучения как процесса истинно *образовательного*, для которого характерна «гуманитарно-гуманистическая форма» (Л. М. Перминова) осуществления обучения, отличающаяся ярко выраженным проявлением его *личностно-развивающей функции* (В. В. Сериков). Под влиянием тенденций гуманизации и гуманитаризации происходило оформление контуров нового типа обучения, который характеризовался личностно ориентированной направленностью. В аспекте развивающей цели обучения такая направленность состояла в том, что личностный уровень интеллектуального развития (школьник как субъект отношения в познании) осмысливался в качестве специальной, а не попутной цели.

Существенный вклад в разработку нового типа обучения внес инновационный педагогический опыт учителей-inovаторов, который с середины 80-х гг. XX в. оформился в виде особого течения — так называемой педагоги-

ки сотрудничества. Представляя собой вариант эмпирического перехода к разработке личностно ориентированных основ обучения, педагогика сотрудничества накопила множество конкретных способов обновления обучения на принципах личностно-деятельностного подхода, как правило, имевших частнометодическую принадлежность.

Есть все основания утверждать, что во многом благодаря педагогике сотрудничества в недрах проблемно-развивающего типа обучения стали появляться такие элементы, возникновение которых было обусловлено его ограниченностью по отношению к достижению личностного уровня интеллектуального развития школьников. Выход на теоретический уровень разработки отдельных сторон нового типа обучения (который позднее получил название личностно ориентированного обучения) начинался с обоснования и разработки авторских педагогических систем: *коллективный способ обучения* (КСО) (В. К. Дьяченко), *школа диалога культур* (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), *адаптивная школа* (Е. Я. Ямбург), *обогащающая модель обучения* (Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная), *эвристическое (продуктивное) обучение* (А. В. Хуторской) и др. Вероятно, нельзя отрицать и того, что динамика теоретической разработки личностно ориентированного типа обучения в существенной мере стимулировалась постановкой ряда практических задач, сопряженных с явлением «возвратной модернизации» и возрождением в России системы гимназического образования. В этом отношении важным было то, что процессы, происходив-

шие в практике образования, обнажали потребность решения сугубо теоретических задач, фокусировавшихся вокруг отработки *модели гимназического образования*, основанной на принципах гуманизации и личностной ориентации обучения.

В исследовательских коллективах под руководством Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. Я. Якиманской и др. вырабатывалось теоретическое представление о личностно ориентированном обучении как об особом типе обучения: устанавливалась его принадлежность к гуманитарной системе, акцентировалась направленность на «выращивание» субъектности школьников (В. В. Сериков) прежде всего в аспекте освоенных ими способов ценностно-смыслового отношения к познанию, превращения последнего в сферу личностного самоопределения и интеллектуального саморазвития.

В отличие от сложившихся ранее типов обучения, сущность личностно ориентированного обучения понималась как создание в обучении пространства для освоения школьниками особого типа социального опыта — личностного опыта, основанного на механизмах личностного способа познавательной самоорганизации, который базируется на рефлексии, способности к избирательности (выбору), ответственности, автономности внутреннего мира и т. п. (В. В. Сериков). Принимая во внимание, что конкретным источником личностного опыта школьника могут выступать различные сферы его жизнедеятельности, исследователи приходили к заключению о том, что личностный познавательный опыт может приобретаться

и в обучении, но при условии, если познание превратится в поиск знания, наделенного личностным смыслом. «Учебная задача, — как отмечал В. В. Сериков, — решается на личностном уровне, когда она переживается как жизненная проблема, что, в свою очередь, мобилизует и соответственно развивает мощные структуры интеллекта» [17. С. 29].

Существенным в плане обогащения представлений о личностно ориентированном типе обучения является осознание дидактикой идеи о том, что по качеству своего развивающего результата личностно ориентированное обучение существенно отличается как от проблемно-развивающего, так и тем более от традиционного. Все большую научную убедительность приобретала идея о том, что интеллектуальное развитие в личностно ориентированном обучении протекает в условиях, когда происходит приобщение не только к знанию, но и к смыслу. Оформление теоретического взгляда на специфику нового типа обучения осуществлялось в аспекте обогащения дидактических представлений о формировании у школьников качественно иного опыта познавательной самоорганизации. Его специфика обусловлена стимулированием активности субъектно-личностных структур интеллекта, что приводит к обретению школьниками опыта быть *субъектами отношения* в познании. Поэтому и развивающая роль личностно ориентированного типа обучения состоит в обеспечении высокого уровня интеллектуального развития, который, в отличие от предыдущих уровней, предполагает, что предметом познания, анализа, оценки и преобразования школьников стано-

вится не только система научного знания и познавательная деятельность, но и вся целостная жизнедеятельность школьников, представляющая собой единство различных видов деятельности, встроенных в ценностно-смысловую программу каждой личности. При этом существенно, что в условиях личностно ориентированного обучения познавательная деятельность учащихся не ограничивается использованием приобретенных ими в процессе обучения средств осуществления интеллектуальной деятельности. Она в существенной степени характеризуется приобретением опыта их усовершенствования на основе разработки и реализации индивидуализированных познавательных стратегий, фактически превращаясь в процесс самообразования, самопознания и саморазвития.

Проведенный анализ позволяет понять, что проблемное поле отечественной дидактики второй половины XX века представляло собой такое пространство научных идей и обобщений, которое оказалось благоприятным для систематизации представлений о типах обучения с позиций идеи субъектности познавательной активности школьников в обучении. Представленный подход открывает взгляд на качественную неоднородность типов обучения с точки зрения их развивающего предназначения, акцентирующего внимание на идее интеллектуального развития и интеллектуального саморазвития школьников как на сущностной характеристике, значимой для понимания качества современного образования.

Список литературы

1. Алексеев М. Н. Сущность процесса обучения / М. Н. Алексеев // Сов. педагогика. — 1965. — № 1. — С. 37–47.
2. Гершунский Б. С. Роль принципов обучения в формировании дидактической теории / Б. С. Гершунский // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: межвуз. сб. науч. трудов. — Челябинск, 1985. — С. 41–47.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. — М., 1975. — 303 с.
4. Дობлаев Л. П. Некоторые приемы работы с учебником / Л. П. Дობлаев // Сов. педагогика. — 1970. — № 12. — С. 41–49.
5. Заботин В. В. О развитии проблемного видения у школьников / В. В. Заботин // Сов. педагогика. — 1971. — № 2. — С. 20–40.
6. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков // Народное образование. — 1964. — № 1 (приложение).
7. Ительсон Е. И. Приемы и методы обучения / Е. И. Ительсон // Сов. педагогика. — 1970. — № 2. — С. 62–71.
8. Крутецкий В. А. Развитие умственных способностей школьника в процессе обучения / В. А. Крутецкий // Сов. педагогика. — 1971. — № 8. — С. 88–100.
9. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Сов. педагогика. — 1965. — № 3. — С. 115–127.
10. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. — М.: Знание, 1976. — 64 с.
11. Лернер И. Я. Критерии слож-

ности некоторых элементов учебника / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. Вып.1. — М., 1974. — С. 25—31.

12. Лернер И. Я. Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. — 1963. — № 10. — С. 15—27.

13. Лернер И. Я. Поиск доказательств и познавательная самостоятельность учащихся / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. — 1974. — № 7. — С. 28—37.

14. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. — М. : Знание, 1974. — 64 с.

15. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 368 с.

16. Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. — М. : Просвещение, 1967. — 472 с.

17. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования

педагогических систем / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 272 с.

18. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М. Н. Скаткин. — М., 1965. — 48 с.

19. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. — М., 1971. — 208 с.

20. Теория содержания общего образования и пути его построения / Под ред. В. В. Краевского. — М., 1978. — 387 с.

21. Шамова Т. И. Активизация обучения школьников / Т. И. Шамова. — М., 1982. — 208 с.

22. Шамова Т. И. Активизация обучения школьников / Т. И. Шамова. — М. : Знание, 1979. — 96 с.

23. Шапоринский С. А. К проблеме взаимоотношения научного познания и обучения / С. А. Шапоринский // Сов. педагогика. — 1966. — № 12. — С. 45—49.

24. Эрдниев П. М. Взаимно-обратные действия в арифметике / П. М. Эрдниев. — М., 1969. — 335 с.



Н. В. Семенова

**А. С. МАКАРЕНКО
И С. Т. ШАЦКИЙ О ПРОБЛЕМЕ
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА**

УДК 371.47

ББК 74.03

Теоретический и практический опыт отечественной педагогики начала XX в. в области подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе, с одной стороны, и использование возможностей общественной среды в педагогических целях, с другой стороны, по мнению автора, может быть представлен наиболее ярким примером — деятельностью А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого.

Ключевые слова: социальные факторы развития; социализация личности; механизмы социализации; социальное воспитание.

N. V. Semenova

**A. S. MAKARENKO AND S.T. SHATSKIY ABOUT
RELATIONSHIP PROBLEMS BETWEEN THE
INDIVIDUAL AND SOCIETY**

The author represents theoretical and practical experience of domestic pedagogy in the training of the younger generation - how to live in society in the beginning of the 20th century, and the usage of the social environment for educational purposes on the example of practical activity of A. S. Makarenko and S. T. Shatskiy.

Keywords: social development factors; personality socialization; mechanisms of socialization; social education.

Русские философы, социологи, психологи в своей трактовке общественной жизни человека подчеркивают неразделимость его с обществом и недопустимость противопоставления его личных устремлений, потребностей, интересов устремлениям, потребностям, интересам общества как целого, к которому принадлежит человеческая личность. Такой подход одновременно не допускает и подавления личности обществом.

В границах антиномии «личность и общество», естественным образом возникающей в реальной жизни, сосредоточиваются многообразные по содержанию и характеру связи и отношения, составляющие, в конце концов, жизнь человека и реализующие ее.

В качестве системообразующей этой жизни и этих отношений выступает, по мнению социологов, деятельность человека: материально-производственная, духовная, ор-

ганизационная, социальная, дающая возможность для самореализации как самоосуществления каждого из членов этого общества.

Взаимодействуя с обществом как социальной средой, человек в исключительных случаях изобретает себя сам. В массе же люди приобретают жизненный опыт, взаимодействуя с другими людьми в условиях собственного бытия, адаптируясь к ним. Но и в этой массе находится значительное число тех, кто в названных условиях вынужден постоянно находиться в поиске самого себя как субъекта.

Общество, в свою очередь, своими установлениями создает для масс нормативные рамки, указывая тем самым допустимые и возможные линии жизнеустройства в мире, и в то же время оно может расширить их в отношении отдельных индивидов, давая возможность проявиться и обогатиться их собственным сущностям.

Сущность как личности, так и общества способна проявляться и реализоваться только во взаимодействиях. Возникающие при этом сложные переплетения связей и отношений стимулируют не менее сложные взаимовлияния. Это взаимодействие опыта одних, в том числе и давно ушедших, с опытом других, сегодня живущих, с опытом, который станет корреспондентом для будущего. В этом опыте как таковом воплощены идеалы, представления о добре и зле, о прекрасном и безобразном. Чтобы это взаимодействие оказало свое влияние, необходима готовность человека к его восприятию, определенный эмоциональный настрой, способность вписаться в ситуацию.

Важнейшими характеристиками личности, кроме осознаваемой ее социальности, признаются свобода и достоинство. Одна из задач педагогики в связи с этим — изучение возможностей подготовки человека к осознанию, восприятию, реакциям, организации собственного поведения, отношений с миром людей как собственного бытия, как осуществления собственной сущности. В этом заключается социальная сущность и социальная значимость педагогики. В отличие от современной трактовки социальной педагогики в целом и социального воспитания в частности, понимаемой большинством авторов как педагогика и воспитание молодых людей, имеющих проблемы в процессе социализации, отечественная педагогика первого послереволюционного десятилетия развивалась как социальная педагогика, решающая вышеуказанную задачу. Как показывает изучение первоисточников названного периода, вопрос состоял не в обсуждении социальности педагогики и воспитания, а в рамках ее охвата, в ее мере, не допускающей потери для общества ребенка и его субъектности как в процессе воспитания, так и в процессе жизни. При этом одни предлагали, организуя воспитание, рассматривать абсолютно все социальные факторы и процессы и способы жизнедеятельности человека во внешнем мире, другие, изучая особенности влияния этих факторов, процессов и способов, настаивали на выявлении наиболее значимых из них и организации педагогического процесса, особым образом включающего эти факторы.

Сегодня представляется значимым обратить внимание на теоретический

и практический опыт отечественной педагогики начала XX в. в области подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе, с одной стороны, и использования возможностей общественной среды в педагогических целях, с другой стороны. Самым ярким примером остается деятельность А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого.

Изучение партийных и правительственных документов о школе, научно-педагогических и историко-педагогических источников показывает, например, что взаимоотношения личности с обществом не рассматривались как антиномия, как противопоставление.

Причину существования и остроты оппозиционного противостояния личности и общества усматривали в буржуазном обществе и связывали ее с незаинтересованностью буржуазного общества в человеке как следствие классового и сословного разделения, отсутствия контактов между классами и сословиями. Т. е. по сути, речь шла о противостоянии не человека и общества, а одного класса и другого. Противоречие между личностью и обществом расценивались как нечто конкретно историческое, преходящее-уходящее. Оно объявлялось не свойственным бесклассовому обществу, построенному на социалистических началах, на началах единства.

Не рассматривая отношения личность — общество как оппозицию, как проблему, А. С. Макаренко тем не менее изучает сущность этих отношений, условия и механизмы воспитания людей, способных создавать новое общество.

Так, признавая личность и обще-

ство как некие величины, он в то же время склонен был рассматривать их в сочетании, считая важнейшим условием счастья человека [5. С. 12]. И смысл этого счастья он раскрывал как ощущение *единства*, которое представлялось ему как гражданское, политическое, нравственное и человеческое единство с партией, даже если человек не является ее членом; как ощущение единства со страной [5. С. 140].

Он не раз подчеркивал, что со всем сложным миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка. Многообразность этих отношений представляется хаосом, не поддающимся учету, потому задача воспитателя, по утверждению А. С. Макаренко, организовывать, направлять эти отношения, а через них — развитие ребенка [3. С. 20].

Макаренко ценил именно множественность и многообразие общественных связей и отношений, поэтому, в частности, в «Книге для родителей» он подчеркивал, что «материал для будущего человека не может быть ограничен набором семейных впечатлений или педагогических поучений отцов. Материалом будет советская жизнь во всех ее многообразных проявлениях» [3. С. 21].

По мнению Макаренко, в социалистическом обществе коллизия «личность и общество» решена самим процессом творчества, она разрешается в свободе и в дисциплине [5. С.

15]. Эта свобода обусловлена знанием собственных путей движения в жизни и «путей встречных». Это знание возможно при условии максимального *единства* устремлений, потребностей, намерений, чем предупреждается хаотичность, непоследовательность, несогласованность в обществе, закладываются предпосылки его *единства* как *упорядоченности* устремлений и взаимодействий всех субъектов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что совершенство общества и самоощущения человека в нем определяются степенью единства целей и способов их достижения. Анализ позиций педагогов-марксистов, партийных и государственных деятелей убеждает в том, что это *единство-единообразие* и является моделью общества социалистического типа.

В социалистическом обществе человек постоянно, в любую минуту жизни не должен забывать о том, что он есть член общества, что он — гражданин своей страны, что он — участник социалистического строительства. Поэтому и бытовые отношения он должен строить, помня об этом, согласуя реализацию своих потребностей с общими нравственными нормами и целями.

Макаренко предупреждал, что общество может потерять интерес к человеку, если он проявляет отрицательные качества, пренебрегает ценностями коллектива, его порядками, требованиями. Такой подход не допускал ни разницы интересов, ни тем более их столкновения. Человек поглощался обществом.

Важнейшим из факторов, способствующих достижению желаемо-

го единства, становилось *воспитание*, должное выработать эти общие свойства, качества, взгляды, единые политические, нравственные, дисциплинарные нормы.

Для С. Т. Шацкого обозначенная проблема была обусловлена прежде всего спецификой отношений между взрослыми и детьми как разными поколениями с различными жизненным опытом и жизненными представлениями, ролевыми позициями. Для него это была проблема столкновения разных интересов и путей их реализации у самих детей [6. С. 13, 15].

Общество, с сожалением констатировал он, смотрит на подрастающее поколение как на особый клан, закрытый, со своими проблемами, законами, которые, будучи обусловлены возрастом, преходящи, временны, а потому не требуют особого внимания. Этот клан не может быть допущен до реальной жизни, поэтому он закрывается в детской, в школьном классе, вручается под опеку учителей. И в то же время — это резерв. И шлифовать его будут после приема во взрослую жизнь. А он, делал вывод С. Т. Шацкий, *рвется* к этой реальной жизни уже сейчас, но так как его не допускают, ведет войну, в которой все средства хороши. Они растекаются вопреки всему по улицам, влюбляются, ищут встреч, свиданий, организуются в общества, кружки, шайки и т. п.

Анализируя отношение общества к детям, он в первую очередь указывал на пренебрежение правами, интересами, индивидуальными и возрастными особенностями детей. Общество не рассматривает детей как творцов нового и как новое поколение с иными

оценками настоящего, иными целями, с иными представлениями о жизни.

Он рассматривал подрастающее поколение как феномен истории, как наследников прошлого опыта и создателей нового, в котором опыт предшествующих поколений находит отражение и своеобразно трансформируется.

С. Т. Шацкий считал необходимым осознание детьми этой их позиции и ее роли в контексте взаимоотношений в разнопоколенном обществе.

Констатируя такие явления, как порабощение и эксплуатация детей обществом, он указывал и на то, что в виде школ государство создало «готовую форму для отливки нужных ему людей для определенных функций. Это побуждало его искать способы защиты детей от подобного влияния и привело к созданию особой педагогики, педагогики среды, так как воспитание человека как безусловно общественного существа не мыслилось им в отрыве от реального человеческого окружения со всем многообразием и противоречивостью отношений в нем.

Создавая новую педагогику новой социалистической среды, он, испытывая на себе влияние новой идеологии, жестко формулировал приоритет общественных интересов над личными, тогда как его позиция в дореволюционный период был более свойственен взгляд на отношения личности и общества как на паритетные. Так, он задавался вопросом о том, как сохранить индивидуальность ребенка в коллективной жизни и деятельности от отпечатков коллективного быта и развить в нем оригинальные черты, которые он считает самоценными и важными для реализации призвания.

Теперь же в качестве стержневой им рассматривалась идея «связности всего существующего» [3. С. 424–425] как полное безусловное подчинение единому делу, порыву, чувству, отказ от стремления и попыток решать свои личные проблемы и решать их по-своему. При этом появляется мотив незначительности и незначимости человека вне целого, свойственный марксистско-ленинскому взгляду на человека.

Важнейшими условиями развития у детей ощущения и осознания своей неразрывности с обществом, невозможности жизни и самореализации вне его он считал: соблюдение прав детей; уважение интересов и создание реальных возможностей для их реализации; отношение к ним как к думающим, способным к созидательным действиям людям; наличие в обществе образцов, дающих возможность получения соответствующего опыта.

Рассматривая проблему взаимоотношений личности и общества, необходимо выявить представления известных педагогов на сущность понятий «личность» и «общество».

Личность. Ни А. С. Макаренко, ни С. Т. Шацкий не раскрывают специально сущности понятия «личность». Оно употребляется в сочетании «личность человека» как синоним человека и в целях акцентирования его социальной окраски. Ярко выраженная социальная окраска не противоречит социалистическому идеалу человека, так как человек социалистического общества в высшей степени социален, чего, по их мнению, не может быть в буржуазном обществе: невозможно представить сочетание «личность фабриканта, лавочника и т.

п.». У А. С. Макаренко, уже начиная с «Педагогической поэмы», мы находим характеристики личности социалистического типа. У С. Т. Шацкого при характеристике личности действительно преобладали общечеловеческие качества, и только после 1929 г. появляется ярко выраженная классово-политическая окраска.

Можно сделать вывод о том, что личность понималась ими как определенный уровень развития человека, определенный уровень представления о нем. Так, А. С. Макаренко приводит тезис из Конституции СССР: «...проблема личности может быть разрешена, если в каждом человеке видеть личность» [5. С. 13].

Говоря об образе человека нового общества, А. С. Макаренко ориентировался на специфику, потребности, перспективы самого общества в его конкретно-исторических условиях: «Мы должны думать о воспитании такого типа поведения, таких характеров, таких личных качеств, которые необходимы Советскому государству в эпоху диктатуры рабочего класса, в момент становления бесклассового общества» [4. С. 345].

Ценность человека как гражданина в социалистическом обществе он соотносил с тем, насколько он будет в состоянии принимать участие в общественном труде, насколько он к этому труду будет подготовлен и способен на творчество [3. С. 395–396]. Труд становится для советского человека делом чести, славы, доблести. При этом он ссылаясь на Конституцию, в которой написано: «Кто не работает, то не ест». Отдавая свои силы обществу, человек требует того же от других, так как «не хочет переносить

рядом с собой жизнь дармоеда» [3. С. 397]. А это уже есть предъявление требования к другому.

Цельность личности Шацкий видел, в частности, в отсутствии неясности или нечеткости представлений, в ее положительности. Потому требовал настолько яркого и привлекательного представления положительных героев в литературе, чтобы у подростков возникало желание становиться на их сторону и следовать их примеру.

С. Т. Шацкий, как мы увидели, употреблял термины «человек» и «личность» как однопорядковые.

Общество. В качестве системообразующего общества фактора А. С. Макаренко выделял наличие объединяющей всех перспективы. Поэтому он считал невозможным применять термин «общество» к обозначению как высших аристократических, так и низших кругов, простонародья. Поясняет он это невозможностью мечтать о какой-либо общей перспективе, о счастье для лишенного единства общества [5. С. 13–15].

Важнейшим признаком организованного общества Макаренко называл дисциплину, без нее невозможно воспитание гражданина. Новому характеру общества, представлениям о его требованиях к человеку соответствуют разработанные Макаренко теоретические положения о дисциплине. Каким образом дисциплина связана с рассматриваемой проблемой? С точки зрения Макаренко, она дает «точное ощущение своего положения в среде», обеспечивает наиболее «нормальное отношение личности и общества», «разумное подчинение общепринятому порядку». Дисциплина — это дей-

твие сдерживающих начал в действиях личности [5. С. 403]. Она ограничивает произвол, ставит человека в точное отношение ко всем элементам общества, позволяет выбирать действие в соответствии с обстановкой [5. С. 404].

С. Т. Шацкий, по сути, не давал прямого определения общества, но контент-анализ позволяет сделать вывод, что для него это сложная система взаимосвязей в процессе производственных, духовных, нравственных, социальных, бытовых взаимодействий. Важнейшими связующими факторами он, как и А. С. Макаренко, считал общность стремлений и деятельности, совместность эмоциональных переживаний, соблюдение традиций и обычаев, следование нормативным требованиям.

В контексте обозначенной нами темы необходимо проанализировать и выделяемые педагогами факторы развития личности и общества.

Факторы. Важнейшими воспитательными факторами и факторами, определяющими поведение человека в каждый из моментов жизни, А. С. Макаренко считал социальные процессы и условия их протекания (все события в обществе, его работу, движение вперед, его быт, успехи и неудачи, бурность социальных процессов и пафос строительства новой жизни). «Советский коллектив — это гимнастический зал, упражнения, в котором дают опыт и, как следствие, — привычку педагогически и социально желаемого поведения» [1. С. 654]. Поэтому, утверждал он, «детское общество должно отражать жизнь всей Советской страны. Школа должна бороться за коммунизм с такой же

волей, с таким же мужеством, с таким же напряжением, как и все наше общество, и с такой же радостью!» [4. С. 426]. Однако он предостерегал, что эти внешние факторы своей чрезвычайной эмоциональной наполненностью могут привести и к таким нежелательным результатам, как излишняя темпераментность, горячность, увлекаемость, поспешность, а вследствие этого — недостаточной проработанности целей и деятельности, поверхностности подходов к жизни и молодежи, поверхностности научных подходов в самой педагогике [4. С. 428].

В статье «Воспитательная работа в школе» он, ссылаясь на высказывание И. В. Сталина о необходимости соединения «революционного размаха и деловитости в работе» [4. С. 403], предположил, что внесение этих элементов в школьную работу поставит ее выше буржуазной, даст ей новые источники и стимулы развития и усилит ее воспитывающее влияние. В революции, в ее размахе он усматривал «противоядие против косности, рутины, консерватизма, застоя мысли, рабского отношения к дедовским традициям», в ней он видел живительную силу, которая будит мысль, двигает вперед, ломает прошлое, дает перспективу. Именно этот размах и должен отличать нашу школу от всякой другой [4. С. 403]. Но она должна быть строжайшим образом организована во всех ее элементах [4. С. 426].

Говоря о требовании в педагогическом смысле, он подчеркивал, что оно только тогда станет фактором воспитания, когда будет предъявляться человеком самим к самому себе, когда он станет субъектом

этого требования, изначально исходящего извне, т. е. переведет его во внутренний план [2. С. 403].

В антинормии «личность и коллектив» требования коллектива, подчеркивал он, становятся воспитывающими главным образом по отношению к тем членам коллектива, которые являются участниками этого требования. Воспитывающий эффект связан с тем, что личность выступает носителем этого требования и при этом выражает интересы всего коллектива [2. С. 403]. Становясь субъектом требования, человек становится субъектом коллектива. Таким образом, общество сможет оказывать свое влияние в плане поведенческих (нравственных, этических) нормативов лишь в том случае, если человек не только принимает их, но предъявляет к себе и другим, проявляет активность в этом взаимодействии.

По глубокому убеждению А. С. Макаренко, только хорошо организованное общество легко может привести личность в соответствие со своими представлениями [4. С. 381–382, 386]. Результатом плохой социальной структуры становится плохой человек [4. С. 364]. Именно поэтому необходима четкая организация всех сфер жизни общества. Но, давая человеку почувствовать свою организационную силу, оно должно представлять человеку любое требование как требование общества, не отталкивая его насильем, а, напротив, проявляя приветливость, заботу, защищая его права.

Отсюда столь пристальное внимание к изучению педагогических аспектов организации коллектива прежде всего как инструмента воспитания.

Приоритет социального в человеке отражается и в трактовке Макаренко категории «воспитание». Воспитание рассматривалось им как педагогическая категория, как педагогическая деятельность, как процесс и результат становления человека и характеризовалось только как социальное в самом широком смысле слова. В нем принимают участие люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего — люди.

С. Т. Шацкий, разрабатывая положения социальной педагогики, огромное внимание уделил анализу факторов влияния общества на ребенка, их характера и механизмов. Факторы он подразделил на внешние и внутренние, отнес к внешним особенности самой среды, ее материальную и духовную культуру, быт, представления об идеале человека и сложившийся опыт воспитания; к внутренним — стремление к подражанию, соперничеству, подчинению или господству, моду, сам характер отношений между взрослыми и детьми. Эти факторы — традиционно сложившиеся. В ходе социалистических преобразований он видел новые факторы (он их называл и методами) социалистического воспитания: плановость, самокритика, общественный контроль, общественные кампании, культпоход, ликбез, всеобуч, коллективизация, социалистическое соревнование, ударничество — реалии социалистического строительства как среды жизни ребенка.

Оба педагога считали, что единственно возможным и наиболее эффективным фактором воспитания у подрастающего поколения качеств, способностей, необходимых для установления продуктивных для общества и самой личности отношений с людьми

ми, группами людей и социальными институтами, является воспитание в гуще самой жизни, организация детских сообществ как моделей реальной общественной жизни.

В процессе многолетних поисков у обоих педагогов были выработаны педагогические механизмы естественного включения детей в жизнь общества. Среди них выделяются:

- изучение опыта ребят, полученного ими в реальной деятельности, организация нового опыта, введение в соприкосновение с человеческим опытом (готовые знания), установление связей между этими тремя видами опыта;

- организация детской жизни как естественной, с присущими ей интересами, потребностями в каждый данный момент жизни ребенка, что помогает ему научиться жить в соответствии с возрастными потребностями, понимать и принимать их, соразмерять свои желания с возможностями, подготавливаясь тем самым к той форме жизнеустройства, которая свойственна уже сложившемуся человеку;

- организация и учет влияния общественного мнения, чтобы помочь ребятам понять, что и они, и каждый человек есть продукт среды, и если они что-то не принимают или, наоборот, поддерживают, обусловлено или должно быть обусловлено общественным мнением, должно уже присутствовать или войти в общественное сознание, и именно они могут его создавать;

- вовлечение населения в работу с детьми, включение в хозяйственные планы страны, города, деревни, предприятия работы и расходов по созданию условий для развития детей;

- организация исполнения взрослыми их обещаний детям, в особенности их заветных желаний, что становится предпосылкой развития доверия окружающим людям, уверенности в их поддержке, в их заинтересованности увлечениями, потребностями, мнениями детей, уверенности в существовании и осуществлении своих прав;

- организация общественно полезной деятельности, актуализирующей интеллектуальные силы ребенка, эмоционально-волевою сферу, нравственные чувства. Через нее дети входят в общество, присваивают его нормы, законы, характер отношений, познают многообразие общественных связей;

- включение детей в жизнь взрослых, ведение среди них и вместе с ними общественной, экономической, научной работы и воспитание через это их способностей и склонностей как общественных работников;

- организация процесса обучения как опыта взаимодействия с разными организаторскими типами (авторитарный, мотивирующий, содействующий), которые есть и среди учителей, и среди ребят; как ролевых взаимодействий, взаимодействий с разными возрастными;

- организация детского коллектива как идеальной модели общества, с воспроизведением естественных структур, связей, обеспечивающих накопление опыта общественной жизни и воспитывающих качества советского гражданина;

- организация самоуправления;
- привлечение всех к обсуждению вопросов жизни коллектива, к принятию решений, их исполнению и контролю их исполнения;

- обеспечение гласности, открытости деятельности органов самоуправления;

- создание максимально комфортных условий для жизни как детей, так и педагогов.

Тем самым общество демонстрирует уважение прав, достоинства подрастающих людей и представляется привлекательным для них, показывает значимость их самих для общества. Сюда входит:

- наполнение жизни детей реальной жизнью во всем ее многообразии, полноте и реальности обеспечивает конституционные права на образование и труд и одновременно дает право ответственности, дисциплину (второе не существует без первого), без чего невозможно понимание общего интереса и восприятие его как личного;

- организация серьезного, высококомеханизированного производительного труда, в котором каждый получает возможность проявления и развития своего политического и нравственного сознания, чувства долга и ответственности, получает опыт взаимодействия с отдельными людьми, общественными организациями, государственными институтами;

- обеспечение совместных эмоциональных переживаний в процессе различных ритуалов и церемоний, дающих ощущение единства, причастности к общему.

Выводы. Таким образом, анализ трудов А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого свидетельствует о том, что при всей разнице условий их педагогической деятельности воспитание они рассматривали прежде всего как воспитание, осуществляемое обществом через государственные и об-

щественные институты, в интересах этого общества и государства, т. е. как социальное воспитание, как целенаправленную подготовку подрастающего человека к установлению социальных связей, ценных и продуктивных как для его собственной личности, так и для общества в целом. Теоретические позиции обоих педагогов, их взгляд на сущность человека, его природу, на особенности развития ребенка предстает перед нами не только с собственно педагогических позиций, но и с точки зрения философии, социологии, психологии, культурологии, что позволяет говорить об их антропологическом подходе в вопросах социального воспитания. Это, в свою очередь, не позволило им пренебречь изучением характера связей и взаимодействий детей с обществом, специфики их вхождения в мир взрослых, в мир социально-политических институтов. Вместе с тем нельзя не принять во внимание установку марксистской науки на приоритет социальных факторов в становлении человека и его безусловную подчиненность обществу с определенной идеологией.

Тем не менее, более пристальное изучение произведений Макаренко и Шацкого, отражающих и их теоретические позиции, и практический педагогический опыт, характер откликов о нем обнаруживает видение ими существующих и возможных противоречий между личностью и обществом и чрезвычайную сложность их разрешения, понимание недопустимости безусловного поглощения личности обществом, лишения ее права на автономию и субъектность.

Теоретическая и практическая значимость изучения педагогики

особенностей постановки и решения вопросов социального воспитания обусловлена и тем, что только так, по убеждению С. Т. Шацкого, можно узнать, что такое подлинная детская

жизнь в ее реальности, и потом в соответствии с этим знанием выстраивать работу школы, чтобы она была не искусственной, а естественной.

Список литературы

1. Макаренко А. С. Сочинения: в 7-ми т.; ред. кол. И. А. Каиров [и др.] — 2-е изд. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957–1958. — Т. 1. — С. 654.

2. Макаренко А. С. Сочинения: в 7-ми т.; ред. кол. И. А. Каиров [и др.] — 2-е изд. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957–1958. — Т. 2. — С. 403.

3. Макаренко А. С. Сочинения: в 7-ми т.; ред. кол. И. А. Каиров [и др.] — 2-е изд. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957–1958. — Т. 4. — С. 20, 21, 395–396, 397, 424–425.

4. Макаренко А. С. Сочинения: в 7-ми т.; ред. кол. И. А. Каиров [и др.] — 2-е изд. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957–1958. — Т. 5. — С. 345, 381–382, 364, 386, 403, 426, 428.

5. Макаренко А. С. Сочинения: в 7-ми т.; ред. кол. И. А. Каиров [и др.] — 2-е изд. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957–1958. — Т. 7. — С. 12, 13–15, 140, 403, 404.

6. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И. А. Каирова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. — М.: Просвещение, 1962–1965. — Т. 3. — С. 13, 15.

О. Н. Хижнякова

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ



УДК 371.14

ББК 74.58

В статье представлена краткая характеристика историко-педагогических этапов становления системы повышения квалификации учителей в советский и постсоветский периоды, описаны вариативные модели повышения квалификации педагогов в настоящее время.

Ключевые слова: система повышения квалификации учителей; формы повышения квалификации; вариативные модели повышения квалификации педагогов.

O.N. Khizhnyakova

SERVICE TEACHER TRAINING SYSTEM: HISTORICAL EXPERIENCE AND PROSPECTS

The article presents a brief description of the historical and pedagogical formative stages of teacher training system in the Soviet and post-Soviet periods. The article also describes variative models of training teachers nowadays.

Key words: teacher training system; training forms; variative models of training teachers.

Повышение квалификации в самом общем смысле рассматривается как дополнительное профессиональное образование, направленное на совершенствование, углубление, обновление ранее полученных и сформированных знаний и навыков в области той или иной профессии, что в полной мере относится и к профессии учителя. Повышение квалификации учителей — наиболее гибкая подсистема непре-

рывного образования, которая может мобильно откликаться на запросы общества. Активная включенность педагога в процесс повышения квалификации является главным условием развития его творческого потенциала, компетентности, педагогического мышления и профессионально значимых качеств.

Вместе с тем становление системы повышения квалификации детерми-

нирована социально-экономическими, культурно-идеологическими изменениями, определяющими развитие государственно-общественных отношений в различные исторические периоды. Принцип историзма, предполагающий исследование явлений в их конкретно-историческом развитии, имеет основополагающее значение для проведения системного анализа процесса становления и развития российской системы повышения квалификации учителей. Опираясь на историко-педагогические исследования П. Ф. Каптерева, А. М. Обухова, М. М. Рубинштейна, Э. М. Никитина, а также хронологическую периодизацию, представленную в работах Л. Ю. Солдуновой, считаем возможным выделить следующие историко-педагогические этапы становления системы повышения квалификации в советский и постсоветский периоды.

В 1917–1918 гг. советское правительство принимает основные документы в области образования, определяющие идеологию новой постреволюционной школы, что вызвало необходимость переподготовки учителей, пришедших в школы без соответствующего образования и опыта педагогической деятельности. Организованные краткосрочные курсы переподготовки носили идейно-политический характер и проводились местными органами управления образованием в домах работников просвещения, педагогических музеях, опытно-показательных учреждениях. Однако должной эффективности в деле профессиональной подготовки данные курсы не имели, так как прак-

тически не предусматривали методических аспектов обучения.

Со второй половины 1920-х гг. происходит реформирование в сфере повышения квалификации — началось формирование специальных учреждений повышения квалификации: в 1927 г. были созданы Центральные курсы по повышению квалификации педагогов, а в 1928–1929 гг. их отделения создаются в ряде областных и краевых центров.

В 1930 г. в стране создан Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования (ЦИПККНО). Именно в начале 30-х гг. была выдвинута идея непрерывного педагогического образования на основе антропологического подхода (С. Т. Шацкий, С. М. Фридман, П. М. Парибок), которая, к сожалению, тогда не получила развития ни в научных разработках, ни в практике повышения квалификации: с 1936 г. развитие антропологического подхода было ограничено идеологическими и административными установками.

В 1938 г. на базе республиканских, краевых, областных ИПККНО и областных педагогических кабинетов в регионах были созданы институты усовершенствования учителей (ИУУ), существовавшие на правах высших учебных заведений.

Следующий этап реформирования системы повышения квалификации (СПК) охватывает период с 40-х до 50-х гг. XX в. Деятельность в рамках повышения квалификации была прекращена в годы Великой Отечественной войны и возобновилась

в 1944 г. на основании Положения об институте усовершенствования учителей, принятого Совнаркомом РСФСР. Тяжелое социально-экономическое послевоенное положение сказалось и на деятельности институтов усовершенствования учителей, которые были лишены статуса высших учебных заведений, в их штате уже не было научных сотрудников, а только методисты. Деятельность СПК в сложившихся условиях не отличалась высокой эффективностью.

Новый виток в развитии системы повышения квалификации, который связан с массовой переподготовкой учителей по программам политехнического обучения, приходится на вторую половину 1950-х — начало 1960-х гг. Меняется методическая и содержательная направленность подготовки учителей в рамках постдипломного образования: проводятся курсы по углубленному изучению предметов, для учителей малокомплектных школ, проблемные курсы и семинары. Получают развитие новые формы обобщения педагогического опыта: педагогические чтения, школы передового педагогического опыта. Новое звучание приобретает выдвинутая еще в 1920-е гг. идея дифференциации содержания повышения квалификации педагогов с учетом уровня их подготовки, стажа, интересов и потребностей.

В 1980-е гг. сложилась стабильная система повышения квалификации в рамках советского образовательного пространства, которая достаточно эффективно решала проблемы школьного обучения с учетом существующей политической идеологии. Именно в

этот период государственную поддержку получают институты усовершенствования учителей, в которых воссоздаются кафедры, занимающиеся проблемами повышения квалификации учителей.

1990-е годы — это постсоветский этап развития СПК, связанный с распадом СССР. Он характеризуется инновационными и реорганизационными процессами в системе повышения квалификации учителей. В этот период происходит реорганизация ряда ИУУ в институты повышения квалификации и центры развития образования, в ряде педагогических вузов открываются факультеты повышения квалификации работников образования, появляются негосударственные учреждения повышения квалификации учителей, что приводит к конкуренции между учреждениями дополнительного профессионального образования учителей и обеспечивает гибкость, оперативность, открытость системы дополнительного профессионального образования педагогов. Но при этом следует отметить и отрицательные моменты в деятельности СПК: нестабильность, возросшее количество образовательных программ ненадлежащего уровня, несоответствие методов и форм организации образовательного процесса андрогогическим особенностям обучающихся.

Сегодня в условиях модернизации образования к учителю предъявляются требования, ориентированные на новое достижение качества образования, которое на современном этапе понимается как интегративная характеристика, определяющая способность

образовательной системы удовлетворять установленным и прогнозируемым потребностям государства и общества в эффективном и всестороннем развитии человека, обеспечивать условия для самореализации в учебной, профессиональной и бытовой деятельности. При этом современный учитель, учитель новой школы должен обладать определенными профессиональными характеристиками: уметь быстро адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и культурным условиям образования, овладевать обновляющимся содержанием и новыми технологиями обучения; осмысливать изменения, происходящие в ценностно-смысловой сфере школьников, быть социально и профессионально мобильным, осваивать новые социальные роли (Ю. Н. Кулюткин). Вместе с тем практика и проведенные аналитические исследования, посвященные труду учителя, его профессиональному становлению, показывают наличие все более острого противоречия между задачей повышения качества и эффективности общего образования и возможностями современного педагога в ее осуществлении. Данные противоречия непосредственно связаны с несовершенством системы дополнительного образования учителей, которое, в частности, проявляется:

- 1) в отсутствии у работника образования реальной свободы выбора содержания, времени, места и организационных форм повышения своей квалификации;
- 2) в слабой связи между социальной востребованностью высокого

уровня профессионализма работника образования по ряду современных направлений развития образования и реальным обеспечением повышения его квалификации;

- 3) в использовании устаревших, монологических, пассивно-авторитарных форм повышения квалификации;

- 4) в прерывистости системы повышения квалификации;

- 5) в отсутствии четко обозначенной, общепринятой системы для оценки учителем уровня своей квалификации.

Существующие концептуальные подходы к повышению квалификации учителей в некоторых зарубежных странах (Великобритания, США) основываются на развитии творческих способностей педагога путем активного взаимодействия и интеграции достижений психолого-педагогической науки и опыта профессиональной деятельности.

Организационно-методическими основами повышения квалификации являются: краткосрочные и долгосрочные курсы (летние, вечерние, курсы выходного дня) при университетах, колледжах, больших школах с отрывом и без отрыва от работы; тематические конференции и семинары при школьных округах, агентствах, научно-исследовательских учреждениях, университетах; спутниковые образовательные каналы; периодическая аттестация учителей, подтверждающая их профессиональную компетентность; работа комитетов по оценке профессиональной подготовленности учителей, претендующих на получение звания: бакалавр, магистр, доктор

философии.

В системе повышения квалификации наиболее эффективны следующие личностно ориентированные профессионально-образовательные технологии: супервайзерство, профессионально-моделирующие тренинги, модульные технологии, технологии профессионального партнерства.

Данные подходы позволяют максимально учитывать индивидуальные запросы педагога в соответствии с проблемами, возникающими в практической деятельности.

В условиях модернизации прослеживается тенденция адаптации зарубежного опыта к российской системе повышения квалификации работников образования. Задачи системной модернизации отечественного образования решаются в рамках масштабных отечественных проектов («Реформа системы образования» и национальный проект «Образование», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»), в которых определены основные направления развития системы дополнительного профессионального образования педагогов:

- создание условий для свободного, многовекторного, личностно ориентированного и востребованного профессионального роста учителя;
- первоочередная направленность общего содержательного вектора повышения квалификации на основные, выверенные направления модернизации образования;
- реализация интерактивности, модульности, проектности, дистантности и непрерывности как факторов,

обеспечивающих творческий, индивидуальный подход к повышению квалификации;

- актуализация и многоаспектная диссеминация опыта учителей (в том числе и повышающих квалификацию);
- создание условий для постоянной и объективной оценки учителем уровня своей квалификации.

В соответствии с заявленными вызовами модернизируются, разрабатываются и апробируются различные вариативные модели повышения квалификации педагогов:

1. Действующая *уровневая модель* повышения квалификации учителей, ориентирующаяся на становление компетентностей педагога, задающая строго определенные уровни подготовки учителя. В рамках данной модели решение о повышении квалификации принимает сам педагог, ориентируясь на программы, предлагаемые ИПК. Институт повышения квалификации выступает как основная площадка, на базе которой апробируется тот или иной опыт образовательных учреждений региона. Результатом ПК для педагога становится тот или иной уровень развития универсальной компетентности.

2. Развивающаяся *модель индивидуально-сетевого взаимодействия*, ориентирующаяся на конкретные образовательные заказы. Инициатором заказа выступает образовательное учреждение, которое формулирует заказ на повышение квалификации на основе программы развития учреждения. Институт повышения квалификации играет роль координационного центра, прово-

для анализ образовательных запросов и организуя повышение квалификации на собственной базе, базе ресурсных центров, интернатур или пилотных площадках («точках роста»). В рамках данной модели ИПК становится ведущим сетевым партнером, а образовательные учреждения как заказчиками программ ПК, так и структурами ПК. Результатом повышения квалификации являются изменения образовательной практики либо образовательных результатов ОУ.

3. *Инновационная четырехэлементная модель* определяет основные элементы повышения квалификации, к которым относятся *самоопределение, актуальность компетентностей, обратная связь, непрерывность*. Каждый из элементов в своей структуре содержит содержательно-технологические кластеры, которые в комплексе и обеспечивают решение профессиональных проблем педагога.

4. *Персонифицированная организационно-экономическая модель*, при которой учителя сами могут выбирать учебное заведение для повышения квалификации (федеральный проект «Проведение эксперимента по персонифицированному финансированию системы повышения квалификации»). В рамках проекта была предложена новая организационная модель персонификации финансирования. Учитель получает на руки бюджетный сертификат, который он может использовать в системе повышения квалификации. Наполнение сертификата — определенная сумма из бюджетных средств, чаще всего субъектов Федерации.

5. *Модель, основанная на дис-*

танционной форме обучения. Заочная форма получения знаний была востребована и в прежние годы, а сейчас, в эпоху бурного развития телекоммуникационных технологий, дистанционному обучению как одной из форм заочного обучения уделяется особое внимание.

6. *Круговая модель разработок проектов* на внутришкольном уровне. Особенность модели заключается в последовательном характере повышения квалификации учителей. Последовательность обозначает регулярную связь практической деятельности учителя в школе и процесса повышения квалификации. Это становится возможным, когда группы по повышению квалификации сотрудничают на протяжении долгого времени, например, в течение полугодия. Повышение квалификации выстраивается как непрерывный процесс: приобретенный учителем опыт решения одной проблемы становится основой для появления новых проблем, одновременно осуществляется перенос профессионального опыта, приобретенного на курсах повышения квалификации учителей, в реальный образовательный процесс. Вариантами решения проблем являются разработанные учителями проекты.

Одной из ключевых фигур в реализации данных проектов является учитель. Только переориентация образовательного процесса (учителя) на работу в логике компетентного подхода, приобретение учителями новых компетентностей позволяет школе обеспечить новое качество образования, а ее выпускникам — достигнуть

новых образовательных результатов. Очевидно, что именно эти задачи определяют и новые модели повышения квалификации работников образования.

Эффективность повышения квалификации определяется рядом факторов: личностными качествами педагога, уровнем профессиональной компетентности, мотивацией к обучению, способностью к восприятию инноваций, умением соотносить теоретические знания с практической деятельностью, осознанием необходимости непрерывного образования.

При этом особую актуальность приобретает личностно-профессиональный аспект подготовки и повышения квалификации учителя. По мнению ряда современных исследователей, система постдипломного образования учителей должна учитывать следующие теоретические подходы:

1) *поведенческий*, который определяет изменение профессионального поведения учителя на основе освоения им доказавших свою эффективность обучающих технологий;

2) *персонологический*, определяющий личностное развитие учителя, раскрытие его индивидуальности в педагогической профессии;

3) *когнитивный*, основанный на развитии профессионально-педагогического интеллекта учителя, обогащении системы его предметно-методических знаний современными подходами к целостному учебно-воспитательному процессу;

4) *социально-психологический*, определяющий совершенствование профессионально-коммуникативной

культуры учителя, повышение эффективности его личностно-делового взаимодействия в системе «учитель — ученик»;

5) *андрогогический*, учитывающий специфику «взрослого обучающегося» при организации профессионально-образовательного процесса повышения квалификации учителей.

Данные теоретические подходы были положены нами в основу *личностно ориентированной модели повышения квалификации учителей начальных классов*.

В соответствии с выделенными принципами определены основные целевые ориентации:

- взаимосвязь и взаимообусловленность теоретической и практической подготовки в системе повышения квалификации;
- вариативность и гибкость структурных форм организации профессионально-образовательного процесса;
- дифференциация содержательно-технологического базиса повышения квалификации учителей начальных классов;
- диверсификация и персонификация личностно ориентированных технологий повышения квалификации учителей начальных классов.

Несмотря на определенные педагогические эффекты, связанные с инновационными процессами в системе повышения квалификации, практика показывает, что процент учителей, применяющих в своей практике, казалось бы, хорошо освоенные на курсах новые технологии, очень низок. Более того, как показали исследования, проведенные американскими учеными (Б.

Блум, Р. Брот), наблюдается стойкая тенденция к постепенному прекращению применения этих технологий. Так, через год после курсового обучения только 5 % учителей продолжали активно использовать в своей практике все то, чему их обучали. Основной причиной такого положения дел является сложность перехода от традиционных методов и форм организации образовательного процесса к исследовательским, продуктивным, новым подходам к организации учебной деятельности обучающихся в соответствии с ее структурными компонентами и субъектной позицией ребенка в процессе усвоения новых знаний и способов деятельности. Данные, полученные в результате анкетирования и проведенной рефлексии слушателей курсов повышения квалификации, не позволяют прийти к однозначному выводу, что все слушатели положи-

тельно оценивают новые психолого-педагогические подходы и технологии в организации процесса обучения, в частности, активные методы, творческие задания, необходимость участия в активной практике. Проблемным остается для определенной категории слушателей взаимосвязь теоретического основания и практических аспектов учебного материала, что приводит к отрывочному, бессистемному использованию отдельных методов и приемов в педагогической практике. Тем более важным является предоставление каждому педагогу возможности выбирать форму обучения, содержание, определять вид повышения квалификации, проектирования собственной индивидуальной траектории обучения, консалтингового сопровождения в процессе педагогической деятельности.

История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. Г. Безрогов,
Ю. Г. Куровская



Обучение грамоте в учебных пособиях по чтению ВАЛЕНТИНА ИКЕЛЬЗАМЕРА*

УДК 371.64
ББК 74.202.5

В статье представлен когнитивно-лингвистический анализ содержания концепта «обучение грамоте» в учебных пособиях по чтению Валентина Икельзамера — эрфуртского учителя, писателя и педагога Германии XVI в.

Ключевые слова: обучение грамоте; учебная литература; языковая картина мира.

V.G. Bezrogov J. G. Kurovskaya LITERACY TRAINING IN V. IKELZAMER'S TUTORIALS IN READING

The article presents a cognitive-linguistic analysis of the content of the “literacy training” concept in the tutorials completed by V. Ikelzamer — an Erfurt teacher, famous German writer and educator in the 16th century.

Key words: literacy training; educational literature; linguistic picture of the world.

В условиях поиска новых подходов к исследованию исторического развития процессов обучения весьма очевидно, что историко-педагогичес-

кая наука должна опираться не только на исключительно педагогические научные данные прошлых эпох и современности, но и на положения исто-

*Работа над статьей частично поддержана грантом РГНФ № 15-06-10121

рической и когнитивной лингвистики, в центре внимания которой находятся такие вопросы, как взаимосвязь и взаимозависимость языков и культур в конкретном социально-историческом контексте социализации тех или иных поколений; особенности их менталитета, в том числе и в области воспитания и обучения; отражение этих особенностей в языке и способах научения ему и его изучения. Такое видение проблемы носит все более междисциплинарный характер, требует учета точек зрения философов, культурологов, психологов, социологов. При этом историко-педагогическая наука ввиду специфики решаемых задач и характера источников ставится перед необходимостью смещения ракурса исследования в сторону когнитивистики, связанной с изучением особенностей формирования смысловых полей в сознании обучающегося, репрезентации действительности в виде языковой картины мира, национально-культурных концептов, осознанно и бессознательно закладываемых в образовательный процесс. Когнитивистика как сеть дисциплин также оказывается перед необходимостью учета историко-образовательного аспекта своего бытия, поскольку становится невозможным изучать формирование языкового сознания без педагогики и исторической дидактики, воплощенной в учебниках по начальному обучению речи, чтению, письму. Инновационное осмысление практик обучения грамоте, предлагаемых в современных образовательных системах и учреждениях, закреплено в соответствующих историко-педагогических процессах.

Возникшая на рубеже XX—XXI вв. новая парадигма в науке о языке, ориентированная на человека, не отвергая достижения прошлых времен, ставит под сомнение неизбежность некоторых традиционных аксиом в языкознании и лингводидактике, выдвигает новые принципы и цели исследования, изучая не столько язык с точки зрения его внутренних закономерностей, сколько человека говорящего (*Homo Dictus*), языковую личность (*Homo Loquens*) в экзистенциальном, психологическом, социальном, историческом, педагогическом контекстах ее бытия. Язык воспринимается не просто как средство выражения мысли, чувства и желания, а как своего рода «дом бытия» (*Haus des Seins*) той или иной конкретной постройки («*Die Sprache ist das Haus des Seins*», М. Хайдеггер), как исходное измерение, внутри которого человеческое существо, «вбитое» в семью, поколение, эпоху, регион, культуру, впервые оказывается в состоянии отозваться на бытие и его зов и через эту отзывчивость принадлежать бытию в его метафизике и физике существования. Эта исходная отзывчивость, в истинном смысле достигнутая, и есть мысль. И поскольку «все пути мысли более или менее ощутимым образом ведут через язык» (М. Хайдеггер), человек немислим вне языка, посредством которого он усваивает культуру своего народа, своего этноса. Устная и письменная культура, их соотношение также вносят свою лепту. Доминирование устной коммуникации обуславливает нагрузку на память, развитие мнемотехник и особые проблемы с фиксированием и границами языковой нормы. Переход

к доминанте письменной коммуникации, начавшийся в Европе в XIV в., обусловил разгрузку памяти от текстов в пособия и книги вообще, длительную эволюцию от мнемотехники и господства памяти в обучении к логике и рациональному прописыванию самопостроения правил жизни и деятельности, форсирование создания единой языковой нормы, общего правописания, произношения, обусловливание ими национальной идентичности и единого образовательного пространства при четком прописывании границ допустимых локальных отступлений. Связь между языком, образованием, культурой несомненна, а в эпоху раннего Нового времени она особенно обостряется, становится несравненно с прежними периодами актуальной. В связи с этим представляется особенно важным исследование особенностей инструментов для формирования языковой картины мира обучающегося в истории его конкретного бытия здесь и сейчас, картины, которая как система интуитивных, полуинтуитивных и внеинтуитивных представлений о реальности определяет особый способ восприятия и интерпретации происходящих событий и наблюдаемых явлений, которая становится и является основой мировосприятия личности, приобретаемой через образование.

В центре внимания данной работы находится концепт «Обучение грамоте» (Alphabetisierung), заложенный в учебной литературе для начальной школы Германии в XVI в. Выбранный период исследования отмечен в истории Германии как переломный в истории немецкого языка, что объясняется, с одной стороны, сменой языковой парадигмы от преподавания на

латыни как нормативно-литературной доминанты к общенемецкому литературному языку в качестве основы регулярного школьного преподавания, а с другой — распространением с 1500-го г. победившего рукописную книгу книгопечатания, позволившего создать азбуки, буквари, начальные книги для чтения, в латинской рукописной культуре практически почти не присутствовавшие, и вывести на новый уровень распространения, состава, способа употребления пособия по словообразованию, силлабистике, орфографии, грамматике, различным наукам и ремеслам.

Немецкая письменная традиция восходит к VIII в. Древнейшими памятниками немецкого языка являются записи на немецком языке, именуемые глоссами, являющиеся отдельными словами или словосочетаниями, объясняющими трудные для понимания слова и обороты латинских оригиналов. На их основе составлялись глоссарии (самый древний глоссарий — «Аброганс», VIII в.). Языческие памятники немецкого языка немногочисленны и представлены фрагментами песни о Хильдебранде «Das Hildebrandslied» (запись IX в.) и Мерзебургскими заклинаниями «Merseburger Zaubersprüche» (запись конца IX в.). Вслед за ними появляются переводы богословских текстов, Библии, светская литература (рыцарские романы, любовная лирика). Затем немецкий язык становится языком официальной документации. В эпоху Возрождения и в период Реформации в связи с растущей распространенностью письменности на немецком языке возникает потребность в обучении письму и чтению, удовлетворить кото-

рую были призваны первые немецкие грамматики.

Материалом изучения в данной статье выступают пособие по чтению «Истинный способ научиться читать в кратчайший срок» (*Die rechte Weis auffss kurtzist lesen zu lernen*, 1527) и вышедшая чуть позже «Немецкая грамматика» (*Ain Teütsche Grammatica*, 1532), содержащая преимущественно орфографические правила.

Автором данных текстов является писатель и педагог Германии XVI в. Валентин Икельзамер (ок. 1500–1537), школьный учитель из Ротенбурга-на-Таубере, средней Франконии (область в Баварии). Варианты написания имени автора на немецком языке были различны: Valentin Ickelsamer, Ickelshainer, Ekkelshayner, Ikkershamer, Ickelschamer, Zagsthamer, Becklersheimer. В 1518 г. он поступил в Эрфуртский университет, в котором в 1520 г. получил звание бакалавра, затем сразу перешел в Виттенбергский университет к профессору Андреасу Рудольфу Боденштайну из Карлштадта (ок. 1482–1541, преподавал в Виттенберге в 1510–1523 гг.), привлеченный идеями гуманизма и предреформации. Полемика и раздоры Лютера с Андреасом Карлштадтом, как величали Боденштайна, оттолкнула Икельзамера от политики и активного участия в Реформации. Продолжая симпатизировать Карлштадту, хотя и не поддерживая его идеи о ликвидации школ и вреде образованности, Икельзамер покинул Виттенберг и вернулся в свой родной город, где открыл школу, ставшую весьма популярной. Будучи вовлеченным во Франконии

в крестьянское восстание 1525 г., он был избран 24 марта 1525 г. в гражданский комитет города. Как представитель прав крестьян и сторонник Карлштадта он должен был скрыться после поражения Крестьянской войны, уехав из Ротенбурга. Осев в Эрфурте, Икельзамер публикует в 1527 г. свое первое краткое пособие. Споры с Лютером о Боденштайне вынудили Икельзамера покинуть в 1530 г. и Эрфурт. Через Арнштадт он попадает в Аугсбург, где полностью удаляется от общественной жизни, занимается преподаванием и сочинением более развернутого пособия по немецкой грамматике в дополнение к начальному букварю, которое выходит ориентировочно в 1532 г. (первое издание не имеет даты, поэтому она устанавливается приблизительно на основании косвенных данных).

Имя Икельзамера связано с введением немецкого языка в ранг «высоких» языков, законных для осуществления на них обучения в школах в плюс к «трем священным языкам» Библии — ивриту, греческому, латыни. Второй заслугой Икельзамера принято считать разработку алгоритма самообучения, автодидактики, а также выработку соотношения школьно-институционального и внеинституционального образования. Школа как таковая, школа на дому, неформальное домашнее обучение, самообразование — таковы четыре среды и процесса, в которых было возможно использование пособий Икельзамера. Эрфуртский учитель стремился оптимально использовать возможности печатного станка для создания пособий, с помощью которых можно одновременно учить и учиться читать и пи-

сать. Обучение грамоте становилось в условиях протестантской Германии и в руках Икельзамера не только средством и путем к достижению культуры и общественного положения, но и способом религиозно-этического становления личности с помощью освоения языка. На это работало и внимание к этимологии слов немецкого языка. Икельзамера связывают также с привлечением фонетического (услышал/увидел—произнес—написал) метода обучения грамоте и письму (*Die Lautiermethode*), в котором большое внимание уделялось связи звука и буквы. Икельзамер стремился к тому, чтобы понимание этой связи ученик мог обрести самостоятельно. В целом, пособия Валентина Икельзамера представляют несомненный исследовательский интерес.

Когнитивно-лингвистический анализ содержания основного концепта данных учебных пособий позволит раскрыть глубинные смыслы, связанные с характером восприятия понятия «Обучение грамоте» (*Alphabetisierung*) в педагогической культуре Германии того периода и репрезентации его в учебном процессе.

Для проведения когнитивно-лингвистического анализа учебных пособий воспользуемся диагностирующей матрицей М. А. Лукацкого, в основе которой лежат 7 критериев оценивания учебной литературы с точки зрения формирования когнитивных представлений у обучающихся в ходе освоения содержания учебников.

Критерий 1. Наименование и особенности формируемого концепта (основная тема — ключевое слово).

Основная тема анализируемых пособий, которые в работе рассматри-

ваются в единстве, может быть сформулирована как «обучение грамоте» (*Alphabetisierung*) и имеет структуру дихотомии. Дихотомия, которая представляет собой метод классификации делением объема понятия (класса, множества — *totum divisum*) на два соподчиненных его вида (*membra divisionis*) по схеме «противоречивой противоположности», состоит в данном случае из двух ключевых слов, входящих в состав наименований книг: чтение/фонетика (*Die rechte Weis, auff's kürztist lesen zu lernen*) и грамматика (*Ain Teütsche Grammatica*). Данные слова как компоненты дихотомической связи представляют аналогичными составным частям дихотомии «язык/речь», которая выступает в качестве логической цепочки «код/сообщение». Они неразрывно связаны и находятся в отношении взаимообогащающего обмена. И действительно, знание определенного (ограниченного) числа фонем языка, бесчисленное множество комбинаций которых создает разнообразные лексемы, позволяет вывести усвоенные лексемы на уровень построения высказывания / предложения. Нет фонетики (фундамента), нет грамматики (как более высокого этажа языка). В связи с этим объединение двух ключевых метафор «звук/чтение/фонетика» и «слово/орфография/грамматика» в концепт «обучение грамоте» (*Alphabetisierung*) представляется логичным, так как делает возможным формирование целостного представления о восприятии и осознании обучающимся немецкой языковой структуры.

Критерий 2. Аспект рассмотрения.

В пособии «Die rechte Weis, auff's kürztist lesen zu lernen» и грамматике «Ain Teütsche Grammatica» соединены два ракурса рассматривания языка: практическая ориентированность повышения ценности и кодификации родного языка, с одной стороны, и потребность в теоретическом обосновании его грамматических категорий — с другой. Грамматика при этом не является ни сугубо теоретической дисциплиной, ни чисто практической, направленной исключительно на решение языковых проблем прикладного характера.

Критерий 3. Соответствие языкового материала заявленной теме (сочетаемость языковых уровней, их соотнесенность с изучаемой темой).

Содержание концепта «обучение грамоте» (Alphabetisierung), отраженное в дихотомии «Чтение (Фонетика) — Грамматика», можно представить следующим образом. Ближайшее окружение феномена *Phonetik* составляют его синонимы: *Aussprache* (произношение), *Lautlehre* (учение о звуках). Синонимичный ряд позволяет выделить определенные модусы, под которыми понимаются единичные проявления понятия *Phonetik*, характеризующиеся наличием определенного смысла, который соотносится как часть и целое с категориальным смыслом понятия. В немецком языковом сознании понятие *Phonetik* актуализируется в следующих модусах:

1. *Aussprache* — *Akzent*, *Artikulation*, *Beratung*, *Betonung* < *Debatte*, *Diskussion*, *Erörterung*, *Gedankenaustausch*, *Meinungsaustausch*, *Gespräch*, *Kolloquium*, *Lautung*, *Meinungsaustausch*, *Plauderei*, *Stellungnahme*, *Tonfall*, *Unterhaltung*, *Unterredung*.

2. *Lautlehre* = *Phonetik*.

Синонимичная цепь понятия *Grammatik*, являющегося вторым элементом концептуальной дихотомии «обучение грамоте» (*Alphabetisierung*), состоит из лексемы: *Sprachlehre* (учение о языке), синонимом которой является *Grammatik*.

Таким образом, актуализация модусов фонетики (*Phonetik*) — произношение, акцент, ударение, дискуссия, разговор, обмен мыслями и мнениями, отношение к чему-либо, падение тона, переговоры и т. п. — должна находить подтверждение в грамматике как учении о языке. Рассмотрим, как данная особенность отражается в содержании рассматриваемых пособий.

В пособии по обучению чтению и письму «Die rechte Weis auff's kürztist lesen zu lernen» (1527), основанном на убеждении автора, что любое учение, любая наука, любое познание по божественному устройству происходит посредством букв, их сочетаний, последовательно представлен перечень гласных и согласных, который далее сопровождается объяснением правил их чтения и сочетаний. Раздел слога деления посвящен перечислению слогов, группируемых вокруг той или иной гласной; механизму слогаобразования; дифтонгам и правилам их произнесения.

Обучение построено на материале десяти заповедей Моисея; диалоге между Маргаритой и Анной о грехе, о крещении, о прощении, о повиновении взрослым, об их обязанностях направить детей по правильному пути к благочестию. После диалога в конце пособия представлена таблица римских и арабских чисел.

Данные рекомендации, однако, но-

сят неконкретный, пространственный характер, что затрудняет целостное восприятие читателем правил. Характерно, что из всех трудностей немецкой письменности автором выделяется незначительное число затруднений, вызванных сложными обозначениями согласных звуков: *sch* [ʃ] и *ch* [χ], а также отсутствием в немецком алфавите соответствующего символа для обозначения особого звука, который есть в слове *Engel*, где не слышны ни [n], ни [g], а есть их сплав (*Zusammenschmelzung*) — в транскрипции [ŋ]. Также В. Иккельзамер указывает на разное чтение буквы *s* в зависимости от окружающих ее гласных.

В инструкциях по обучению чтению фонем в основе лежат буквы. Они делятся на гласные, полугласные и немые. В число гласных попадают и разные начертания для [u]: *v*, *u*, наряду с *i* есть *y*, а также обозначения гласных с умлаутом: *a^e*, *o^e*, *ü*. Среди согласных нет *j*, но учтены два начертания для [s]: *ſ* и *s*.

Артикуляционная база гласных построена по аналогии с латинской:

а произносится воздухом, идущим из глотки при широко раскрытом рте; при *e* язык опущен; при *i* зубы сближены; для произнесения *o* рот округляется; для *u* губы сильно вытягиваются. Немецкое *a^e* [ɛ] названо «темным а», *o^e* — среднее между *o* и *e*, особенностью *ü* [y] является только сближение губ. В пособии указаны 6 дифтонгов (соединения двух гласных в одном слоге, двоезвучия) без их фонетического описания; при этом указана лишь одна их отличительная черта, которая заключается в неодинаковом употреблении их в различных диалектах языка.

Согласные представлены в алфавитном порядке, но их фонетические характеристики непоследовательны. Достаточно правильно определена артикуляция губных *f*, *b*, *p*, но разница между *b* и *p* не дана; правильно указано соприкосновение языка с небом при произнесении *d*, *t*, и здесь звук *t* назван звуком более твердым, чем звук *d*. Звучания некоторых согласных сравниваются со звуками, издаваемыми животными: *m* — это мычание; свист *s* (который, по мнению автора пособия, является межзубным) сравнивается со звуками, которые можно услышать у молодых голубей, а согласный *g*, при котором язык соприкасается сзади с небом, похож на гогот гусей («*M brummt wie die Kuh, G pfeift wie die Gänse*»).

В целом, фонемы в пособии представлены без какого-либо системного подхода. Присутствует однотипность согласных в парах фонем *b—p*, *d—t*, что, безусловно, является неточностью; не усматривается связь между звуками *g* и *k*, которые являются членами одной звуковой оппозиции. При правильном определении характера звука *m*, для которого характерно смыкание губ, не отмечено положение языка при артикуляции звука *n*.

Пособие «*Ain Teütsche Grammatica*» (1532) с точки зрения структуры представляет собой условную последовательность следующих частей:

Книгу открывает пространное введение с размышлениями о важности грамматики и этимологии в обучении детей не только латинскому, но и немецкому языку (в первую очередь именно немецкому). Первая часть представляет собой подробный

комментарий о названиях и особенностях артикуляции, звучания букв, сгруппированных в более мелкие классы по принципу: 1) гласные (*laute Buchstaben*); 2) «полувзвонки» — согласные (*halblautende / mitlautende Buchstaben*), под которыми понимаются согласные, которые можно употребляют между гласными и глухими согласными; 3) глухие согласные (*ganz heimliche oder stumme Buchstaben*). Икельзамер снабжает буквы примерами их звучания, взятыми из природы и социума, сопоставляя со звуками, возникающими вокруг человека. Вторая часть — это инструкция для самостоятельного обучения чтению. Третья часть представляет собой рекомендации по распознаванию букв с указанием допускаемых ошибок в понимании и чтении. Четвертая часть посвящена слогообразованию и содержит правила соединения/разграничения слогов и словообразования; сведения о дифтонгах (соединения гласных, двоезвучия). Пятая часть рассматривает этимологию, значение и происхождение немецких слов. Шестая часть — свод правил орфографии немецких слов. Седьмая часть — порядок и деление предложения с учетом правил пунктуации. Эта часть, раскрывая особенности сегментации потока речи и расстановки знаков препинания в зависимости от смысловых отношений, способствует формированию у обучающегося необходимых когнитивных умений.

Суждения В. Икельзамера о грамматике немецкого языка и об этимологии сводятся к следующему кругу вопросов: причастие считается частью

речи и служит преимущественно достижению стилистического эффекта; синтаксис рассматривается исключительно в связи с сегментацией сложных предложений и обозначением сегментов за счет знаков пунктуации; этимология позволяет согласовать языковую флексию и метафизическое понятие. Несмотря на то, что с точки зрения языкового соответствия последовательность в представлении тем, их полное отождествление с формируемым концептом не наблюдаются, особой заслугой В. Икельзамера следует признать введение элементов фонетического метода обучения чтению. В «*Teütsche Grammatica*» автор придает особый статус немецкому языку: он говорит о немецком языке как классическом общепризнанном языке (наряду с латинским, греческим и ивритом), что, несомненно, расширяет границы формируемого концепта.

Критерий 4. Соответствие учебного материала особенностям целевой аудитории.

Анализируемые тексты представляют собой многофункциональные пособия, предназначенные как для (частных) школьных занятий, так и для самостоятельного изучения немецкого языка¹: «*Wer von jm selbs/ oder auch sunst von einem lernmeister bald vnd leichtlich will lesen lernen...*» (Ickelsamer 1534/1972, Bl. Biiij r.).

Методически книга по обучению чтению ориентирована на эффективное обучение грамоте за счет обучения чтению с применением фонетического метода, за счет передачи грамматических, этимологических и орфографических

¹ В подтверждение этому служит подзаголовок грамматики, который гласит: «*Daraus einer von jm selbs mag lesen lernen...*».

ких знаний и формирования критического языкового сознания. Автор поставил перед собой цель посредством обучения родному (немецкому) языку сделать доступным всем обучающимся религиозное и светское знание.

Таким образом, роль школьного учебника превосходит стандартные ожидания от учебной литературы. Учебник не ограничивается выполнением институциональной функции, а призван стать посредником в целостном воспитании молодого поколения. Обучение грамоте для Икельзамера — это не просто усвоение определенных правил, но и познание теологической и этически обоснованных форм индивидуального образования, что способствует расширению заложенного концепта, наслоения дополнительных когнитивных представлений.

Критерий 5. Композиционная структура пособий.

С композиционной точки зрения в каждом из разделов пособий и между ними наблюдается последовательное изложение материала, способствующее его самостоятельному изучению.

Критерий 6. Степень раскрытия реалий изучаемой иноязычной культуры.

По критерию аутентичности педагогическим практикам эпохи учебник полностью соответствует требованиям обучения основам немецкого языка периода XVI в., которое велось в Баварии и Тюрингии. Характерно удачное для правильного формирования когнитивных представлений у обучающихся сочетание инструкций по освоению правил и примеров. Способность читать расценивается автором учебников как ключ к знаниям о мире, она становится предпосылкой

и условием для участия в разговорах политического и религиозного характера, примерные образцы которых приведены. Подтверждением факту «чтение — ключ к небесному и земному счастью», «чтение — источник познания, знания, понимания, вечного (со)хранения, а также изменения всего в мире без необходимости личного присутствия и устного объявления», являются и слова автора: «Dann was will man doch einer solchen kunst vergleichen/durch welche man alles in der welt erfahren/wissen/vnd ewig mercken vnd behalten/auch andern/wie fern die von vns sein/one personliche beywesung vnd myndtliche anzeygung/zűwissen thűn kan?» (Ickelsamer 1532/1972 Bl. A iiiij r. u. v.).

Критерий 7. Логическая состоятельность учебного материала.

Грамматические главы пособия «Teűtsche Grammatica» находятся в тесной тематической взаимосвязи с обучением чтению и письму. В них грамматика, которая представлена в формате названия и фонетического описания звуков немецкого языка, указаний на недостатки в корреляции между звуками и графемами, ссылок на деление слогов, на произношение дифтонгов, на орфографические правила, этимологию и пунктуацию, вплетена в процесс обучения чтению и письму.

Упражнения на чтение и письмо соединены с общим грамматическим пониманием языка. Анализ и описание языковых феноменов становится предпосылкой для освоения чтения. «Man solt denn erst aus dem teűtschen schűler ainen Grammaticum machen/vnd jn leren alles was zű ainer teűtschen Orthographia/Etymologia vnnd Sintaxi

dienet/vnd das wer ser nutz/sonderlich denen die etwa gemeine Schreiber solten werden/oder in den andern sprachen hernach wolten studieren/darzû sygar leichtlich moechten kummen/wa sy zûuor jren verstand in ainer sollichen teütschen Grammatic geyebt hetten...» (Ickelsamer 1537, Bl. D7 r. u. v.). Такой прием является новаторством в педагогическом дискурсе того периода и с точки зрения когнитивно-лингвистического анализа делает концепты «орфография — этимология — синтаксис — грамматика» практикоориентированными.

Таким образом, как показывает когнитивно-лингвистический анализ материала учебных пособий, проведенный на основе диагностирующей сформированность концепта матрицы, концепт «Обучение грамоте» (Alphabetisierung) имеет не всегда четко очерченные лексико-грамматические контуры, может быть композиционно асимметричен (перевес в сторону фонетики и орфографии). На уровень грамматик и буквarei XVI в. пособия Икельзамера, в целом, хорошо соответствуют характеристикам целевой аудитории, содержат аутентичную информацию и логически состоятельны. Они создавали более или менее единое пространство начального обучения родному, не латинскому языку, выводили образование — будь оно институциональным или нет — на новый уровень, открывавший немецкоязычный путь в теологию, науку, литературу, культуру в целом.

Примечательно, что метод Валентина Икельзамера, лежащий в основе учебных пособий «Die rechte Weis, auffß kürztist lesen zu lernen» и «Ain Teütsche Grammatica», способен

не только обучить чтению и письму, но и за счет формирования языкового сознания развить когнитивные способности, к которым относятся точное восприятие звуков и их характеристик; умение анализировать; самонаблюдение; поощрение собственной инициативы; обучение в игре. В итоге освоение содержания учебного пособия получает характер интегрированный, объединяющий обучение и воспитание. Успешная работа Икельзамера в основанной им школе в г. Ротенбергена-Таубере (и затем в г. Эрфурте) свидетельствует в пользу незаурядности рассмотренных в данной статье учебников, равно как и их автора.

Валентин Икельзамер по своему организовывал Реформацию в немецких землях и педагогических практиках, оформляя новый подход к этим практикам в учебные пособия, открывающие путь его ученикам в мир письменной и печатной культуры, распространившийся уже настолько широко и повсеместно, что без знания чтения и письма становилось уже затруднительно существовать не только в связи с божественными глаголами, но и в связи со вполне земными делами. Обучение письменной культуре родного языка открывало дорогу к работе с документами и письмами; счету и делопроизводству; ведению хозяйственных книг и дневников; работе с мультилингвальными словарями для общения с иноязычными партнерами по торговому обмену; возможности самолечения и экономии не только на писарях, но и на докторях; к умному досугу, сопровождаемому чтением морально-дидактических, профессиональных и развлекательных сочинений. На этом пути очень важным

становилось содержательное дополнение обучения в школах различными видами самообразования, помогавшими людям разных возрастов получить доступ к улучшению своего существования с помощью приобретения грамотности. В такой своей «реформаторской-в-педагогике» деятельность Икельзамер не был одинок. Потребность в создании различного типа элементарных пособий на повседневных языках и наречиях ощущалась в охваченных Реформацией немецких землях отчетливо и повсеместно. В одном из пособий, вышедших в 1532 г., указывалось, что предшествующие версии этого пособия начали издаваться относительно большими тиражами с 1514 г., за три года до прибывания Лютером знаменитых тезисов к двери Замковой церкви в Виттенберге 31 октября 1517 г. В начале 1530-х гг. мы не случайно встречаем и другие начальные пособия по орфографии и чтению, письму и даже риторике, предназначенные для мирян и напрямую, открыто заявлявшие об этом даже в своих названиях. Реформирование сознания подкреплялось реформацией в обучении — узакониванию перехода не только самых низших школ и домашнего начального обучения на немецкий язык, но также школ и уровней обучения, предназначенных для овладения навыками, далеко превышающими знание «Отче наш» на немецком языке. Европейский педагогический опыт обогащался официальным «педагогическим переходом» на преподавание и обучение с помощью местных языков, привычных и родных живущим в том или ином локусе. Европа латыни

вступала в модернизационную эпоху приобретения качества Европы мультилингвальной. Обучение грамоте становилось предметом как конфессиональной, так и национальной гордости. Это был такой предмет гордости, которому не вредило пребывание в тавернах и лавках, у городских писарей и нотариусов, в каютах торговых кораблей и в походных сумках солдат. Он с радостью объединялся с пособиями, обучавшими считать, петь, писать, переводить, лечить и т. д. Педагогика получала шанс стать народной. Шанс, который разные направления, педагоги и авторы пособий по-разному использовали, не использовали или использовали лишь частично. Язык немецких печатных изданий, особенно языковых и литературных учебников составил отдельную и важную страницу в истории обучения *die Muttersprache* и в истории «ранненовоевропейского» образования в целом. Местные письменные традиции, продолжая формироваться уже под прессом печатного станка и множественности распространяемых единых копий текстов, стали основой и питательной средой мультигосударственного социально-политического устройства немецкоязычных земель. Они с трудом проникали на уровень государственного законодательства и общепедагогического дискурса светских и церковных властей. Распространяясь относительно массовым образом для тех времен (тираж одного завода, с одного комплекта досок был как минимум вокруг 1000 экз.), постоянно переиздаваясь, применяясь в локальных школах и даже в иных городах, указанные пособия де-

монстрируют живую педагогическую практику, выраставшую из обычая и общекультурных, общеконфессиональных идей. Школьные уставы, документы визитаций, составляемые на основе рекомендаций, данных властями во время ревизорских посещений, не упоминают ни одно перечисленное в данной статье пособие. В нормативных документах XVI в. ученикам рекомендуется читать на немецком языке букварь, катехизис, Библию, разучивать церковные песнопения². Педагогическая инициатива остается на уровне учителей регулярных школ, работающих с учениками посредством неупоминаемых пособий, на уровне «персонала» различного рода частных и просто домашних школ, на уровне индивидуальных воспитателей и на уровне самообучающихся учеников юного и совсем не юного возраста. Из всех этих фрагментов и анклавов педагогической реальности раннего Нового времени выступает образ «широко подготовленной аудитории для совершенствования навыков чтения и образования» в процессе обретения грамотности и возможности постигать и творить словесность на своем

собственном языке. Пособия первой половины XVI в. явно закладывают зерно европейской образовательной парадигмы для последующих эпох, парадигмы, допускавшей «цветущую сложность» разнообразия вариантов обучения, существовавших на более или менее единой дидактической основе и литературно-дидактического канона изучающихся текстов. Наличие различного типа и подчинения школ, различных канцелярий со своими стандартами письменного языка документации, многообразия уровней домашнего обучения и самообразования приводили к допущению индивидуальных образовательных инициатив, принятию возможности полицентричного развития педагогической практики и ее теоретического осмысления. Множественность теорий внутри «наук об образовании» становится визитной карточкой новоевропейского педагогического опыта. Вклад учебников Валентина Икельзамера в этот начальный процесс формирования европейской педагогической ментальности выступает несомненным и знаменательным фактом.

Список литературы

Дубинин С. И. Узус юго-западного варианта немецкого литературного языка в учебниках и грамматиках XVI века / С. И. Дубинин // Вестник Самарского ГУ. Языкознание. Специальный выпуск. — 2004. — С. 71–72.

² В ряде княжеств число школ достигает к середине XVI в. настолько большого количества, что становится необходимым издавать школьное законодательство отдельными печатными изданиями. См.: Schul Ordnung Wie es mit der Lehre und Discipulin in den particular Schulen des Fürstenthumbs Württemberg. Gehalten werden solle. Tüwingen: Morhart, 1559.

Е. Ю. Рогачева

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЖОНА ДЬЮИ В НИДЕРЛАНДАХ



УДК 371.4+101.9

ББК 74.03+87.3

Структурный анализ философии Д. Дьюи и ее влияние на развитие системы образования Нидерландов представлен автором в трех составляющих: теории опыта, натурализме и понимании разумности.

Ключевые слова: философско-педагогические идеи Д. Дьюи; образовательные реформы Европы; прагматическая философия образования; исследовательский характер процесса обучения.

E. Yu. Rogacheva

JOHN DEWEY'S EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN THE NETHERLANDS

The article presents structural analysis of John Dewey's philosophy and its influence on the development of the Dutch education system. The author analyzes three components: the theory of experience, naturalism and understanding of the rationality.

Key words: philosophical and pedagogical ideas of John Dewey; educational reforms in Europe; pragmatic philosophy of education; research character of the learning process.

Педагогический опыт Джона Дьюи в конце XX — начале XXI в. стал объектом внимательного изучения. Дьюи был тесно связан с «прогрессивным воспитанием», его книги читали, а педагогические и философские идеи воспринимали по всему континенту и ранее. В 1946 г. тогдашний директор Международного бюро просвещения в Женеве Роберт Дроттенс

назвал Дьюи личностью, оказавшей самое обширное влияние на современное образование во всемирном масштабе [6. С. 1]. По словам Юргена Оэлкерса, до 1950 г. в Европе Дьюи был некой торговой маркой («Trade-mark»)[7].

Педагогика Дьюи предстала феноменом интернационального порядка и была воспринята различными куль-

турными сознаниями. Принимаемый или отвергаемый, почитаемый или игнорируемый, Дьюи внес существенные перемены в мир мышления и образования.

Дьюи был самой влиятельной фигурой в американской философско-педагогической мысли первой половины XX в. Причем его влияние распространялось как вширь, так и вглубь. Как отмечал Д. Сидорский, «Идеи Дьюи сыграли настолько важную роль в развитии американской философской и общественной мысли, что их можно рассматривать как крупнейший феномен американской культурной истории в XX в.» [14. Р. 7]. Влияние Дьюи на философское мышление и образовательную реформу не ограничивалось Америкой, а ощущалось на многих континентах.

Восприятие педагогики Дьюи Нидерландами представляет достаточный интерес для исследователей его философско-педагогического наследия. Ведь именно эта страна дала возможность многим талантливым ученым, преследуемым по религиозным или политическим причинам на своей родине, творить в обстановке свободы и соиздать педагогические труды, пополнившие мировую копилку человечества. Достаточно назвать Я. Коменского или М. Монтессори, которым Амстердамские власти оказывали всяческое содействие. Великий чешский педагог, автор «Великой дидактики» похоронен в Нидерландах в городе Наарден, где находится и мемориальный музей великого писателя, педагога и проповедника.

Восприятие философии образования Дьюи и его практики в Нидерландах было далеко не одно-

значным. По данным Г. Биста и Э. Мидема, в период с 1908 по 1988 гг. было опубликовано 43 работы Дьюи (одна на английском и 42 на голландском языках) [5]. При этом некоторые полностью отвергали идеи Дьюи. Ряд педагогов принимал лишь отдельные положения его философии образования. Антифундаментализм Дьюи в аспектах теории знания и вопросах этики не мог быть воспринят положительно теми, кто защищал положения Библии. В начале XX в. философские взгляды Дьюи стали камнем преткновения для многих голландских ученых, хотя в аспекте дидактики его влияние в этой стране четко прослеживается.

Анализируя философию Дьюи, выделим три важных момента, которые остаются релевантными и сегодня — его теорию опыта, натурализм и понимание разумности. Опыт, по Дьюи, — это результат взаимодействия живого бытия с физическим и социальным окружением [9. Р. 7]. Взаимодействие органично, оно проявляется в непрерывности природного и социального, физического и духовного, чувственного и рационального, субъективного и объективного. Опыт — всегда процесс, история, коммуникация. Это весь жизненный мир человека во всех его проявлениях. Нередукционистская трактовка опыта служила у Дьюи основой для решения антропологической и культурологической задач. Если социальное бытие представляет собой естественное продолжение физико-биологических условий, то рефлексивное отношение к многообразию своего опыта, осознание сопряженности с природой и культурой, неразрывности мыслей, действий и практики следует рассматривать как

необходимое условие свободы, свободного целеполагания и ответственности, а также и условием разумного мышления и поведения.

Дьюи писал: «Философия, если перефразировать высказывание Линкольна о демократии, исходит из опыта, опосредуется и служит ему... Каждый из опытов — это вызов, обнаруживающий и пускающий в ход принцип порядка и организации, который вытекает из понимания того, что значит образовательный опыт» [8. Р. 29].

Идеи Дьюи о связи школы с жизнедеятельностью ребенка, об учении посредством делания и отказа от акцента на словесное обучение можно обнаружить в практике школы голландского педагога Я. Лихтгардта (1859—1916), которого называли «голландским Песталотти». Об этом факте схожести с опытом Дьюи говорили многие посетители школы Лихтгардта «Тулингстрат», например, Э. Кей (1905), А. Зеленко (1910), Э. Клапаред (1912), прекрасно знакомые с идеями Дьюи. Да и сам Лихтгардт осознавал это, хотя и пытался уверить всех в том, что это было не результатом влияния Дьюи, а просто совпадением направления мысли о путях перестройки школы на новых принципах.

Еще один голландский педагог Г. Виленга — профессор свободного университета в Амстердаме — сыграл важную роль в распространении идей Дьюи в Нидерландах. Связанный с христианской начальной средней школой, Виленга в своих лекциях, опубликованных в 1946 г., выразил положительный интерес к психологическому и педагогическому аспектам творчества

Дьюи, в то же время отвергая взгляд Дьюи на религию и его «гуманистическую» философию жизни. Виленга творчески интерпретировал идеи Дьюи об организации образовательного процесса и попытался найти им место в своей педагогической практике. Доцент центра образовательных исследований городского университета Амстердама Вандервельде совместно с Ван Гельдером опубликовал в 1968 г. книгу «Ребенок, школа, общество». В отличие от имеющихся интерпретаций концепции образования Дьюи как стопроцентной социальной теории образования Вандервельде утверждал, что Дьюи интересовали как индивид, так и общество, и более того, взаимодействие между ними. Взгляды Дьюи были созвучны также наиболее известному в послевоенные годы голландскому ученому М. Лангевельду, который внес значительный вклад в теорию образования с позиции феноменологии и герменевтики. Труды Вандервельде и его коллег, а также ранние работы Виленги позволили идеям Дьюи проникнуть в широкие круги педагогического сообщества.

Заявление Дьюи о необходимости создания «научной философии опыта», действительно, созвучно замыслу Гуссерля. Это сразу было подмечено Лангевельдом. Дьюи подчеркивал органическую связь между образованием и личным опытом, указывал на то, что новая философия образования нацелена на эмпирическую и экспериментальную философию. В то же время опыт и эксперимент — не рядоположенные понятия. Для того чтобы уяснить смысл эмпиризма, необходимо сначала понять, что такое опыт [8. Р. 25].

Дьюи рассматривал «трансцендентальное» как нечто внешнее относительно «хода естественного существования». Задаваясь вопросом о том, что такое опыт, он следовал объективной естественно-научной модели, в центре которой находился вопрос о том, как люди живут в этом мире. Ограничение опыта рамками сознания, вполне понятное в свете задач трансцендентальной феноменологии, ученый рассматривал как проявление одностороннего европейского рационализма, с ошибочных позиций ведущего бесплодную вековую борьбу со столь же односторонним эмпиризмом. В такой же мере несостоятельным, с его точки зрения, являлось укорененное в западной философии противопоставление реального и идеального.

«Разделение мира на два разряда бытия, один из которых высший, доступный только разуму и идеальный по сути, а другой — низший, материальный, изменчивый, эмпирический, доступный только чувственному наблюдению, неизбежно оборачивается идеей о том, что знание по своей природе созерцательно» [3. С. 84].

Представление о познании как пассивном восприятии, интеллектуальной перцепции — не просто одно из философских заблуждений; оно имеет далеко идущие следствия в области действительных отношений человека с миром и, в свою очередь, формируется на основе соответствующего исторического опыта отношений с миром. Как только (благодаря опытно-экспериментальному естествознанию) становится ясно, что познание активно и оперативно, все антиномии идеального и реального, сознания и действительности

снимаются. Утрачивая трансцендентный характер, царство абсолютного и разумного предстает как горизонт возможностей, средств и способов осуществления практических целей и задач. Таким образом, если Гуссерль стремился элиминировать естественную установку в качестве источника нежелательного натурализма, то для Дьюи внешняя реальность, окружающий мир — необходимое условие познания как активного действия, позволяющего практически преобразовать реальность, придавая ей форму содержания сознания. Таким образом, «главной функцией философии является рационализация возможностей опыта, особенно, — подчеркивает Дьюи, — коллективного человеческого опыта» [3. С. 85].

Дьюи исходил из динамически-процессуального понимания сознания. «Подлинным “потоком” опыта, — отмечал он, — признаются процессы адаптивных действий, привычки, активные функции, связи действия и страдания, сенсорно-моторные координации» [3. С. 69]. В опыте Дьюи выделял активный и стандартный компоненты. Активная сторона опыта выражается в действиях с объектами и поэтому обладает интенционально-практической природой. Страдательная сторона состоит в ответном воздействии мира объектов на нас. В установлении связей между нашими воздействиями и противодействиями вещей состоит смысл опыта, его содержательное богатство. Следовательно, подчеркивал Дьюи: «Главное в опыте — именно это сочетание активности и страдательности, а не его когнитивный аспект... Опыт оказывается познавательным, толь-

ко если он кумулятивен, восходит к чему-то, имеет смысл» [2. С. 134].

Д. Гаррисон и Э. Шаргель отмечали, что Гуссерль концентрирует внимание на когнитивном, в то время как Дьюи, — на манипулятивном аспекте опыта. «Теперь мы видим, — заключали авторы, — существенные различия, которые как бы кроются в основаниях концептуального согласия» [1. С. 66—67]. Лангевельд четко уловил феноменологический смысл педагогики Дьюи. Жаль, что в этот период находки немецких и англо-американских эмпириков взяли верх. Развернувшиеся «парадигмальные войны» между свободной, объективной, эмпирической педагогической наукой и защитниками феноменолого-герменевтического подхода (Лангевельд) не позволили детально ознакомиться с подходами Дьюи к образованию и школьному обучению в Нидерландах вплоть до 1990-х гг.

Натурализм Дьюи — это признание природы всеобъемлющим и центральным принципом философствования. Природа для Дьюи — это миллионы лет эволюции Вселенной. За интеракциями опыта, представленными в виде знания, ценностей, переживаний, лежит более фундаментальное, непознавательное и нелингвистическое взаимодействие. Природа все контролирует: она либо поддерживает, либо блокирует, либо модифицирует переживаемое в опыте. Трактовка опыта как длительности и непрерывности позволила ученому рассматривать научную, философскую, литературную, социальную, эстетическую культуры в единстве и коммуникации.

На первый взгляд, натурализм Дьюи весьма уязвим для критики с

позиций «чистой феноменологии». На самом же деле это не совсем так. Во-первых, обманчивым является впечатление, будто понимание Дьюи опыта лежит в русле естественной установки. Дьюи со всей определенностью указывает, что отношения между объектами не могут быть восприняты вне опыта. Так, касаясь вопроса о среде как источнике опыта, элементами среды он считал все, с чем взаимодействует индивид. «Окружающая среда — это любая ситуация, обеспечивающая во взаимодействии с личными потребностями, желаниями, целями и способностями проживаемый опыт» [2. С. 343].

Во-вторых, приоритет, отдаваемый Дьюи деятельным элементам опыта перед когнитивными не означает недооценки важности рациональной рефлексии в процессе консолидации опыта, его интенциональности и проективности. «Мышление, — утверждает Дьюи, — есть эксплицитное выражение интеллектуального компонента нашего опыта. Благодаря мышлению становится возможным целенаправленное действие» [2. С. 139]. В свою очередь, целенаправленное и осознанное действие имеет основанием уже не психологический, а трансцендентальный уровень опыта.

Учение, не связанное с разумным действием в отстаивании своей позиции, представлялось ему как метафизика в отрыве от физики.

П. Курти определил прагматический натурализм в самом общем смысле как «философское обобщение методов и выводов науки». Наука, в понимании Дьюи, «погрешима и способна к самокоррекции, она является продолжением критического смысла,

который используется в повседневной жизни; однако именно наука рассматривается в качестве самого эффективного метода проверки истинности и оценки того, что мы знаем о мире. Приверженность натурализма науке иногда формулируется как «принцип преемственности» (*The Principle of Continuity*)» [4. С. 21].

В философии образования Дьюи находит отражение и ряд положений теории соратника Дьюи по прагматизму Дж. Мида. В частности, рассмотрение социального действия как динамичного, находящегося в постоянном движении человеческого процесса. Мид, признавая важность процессов взаимодействия, писал: «Образование с философских позиций можно рассмотреть как процесс интернализации социального акта у отдельных индивидуумов и возбуждение в них социального интереса» [12. Р. 9].

Развитие человеческого мышления, по мнению Мида, происходит на трех ступенях: 1) эмоциональной (культ); 2) эстетической (миф); 3) аналитической (наука). Для эмоционального уровня развития мышления характерна непроизвольно-эмотивная реакция человека на объекты его окружения. Эта ответная реакция возникает на основе «рабочего образа». Согласно Миду, объект на этой стадии не осознается целиком. Значимость этой стадии в том, что мгновенный инстинктивный опыт включает в себя чувство ценности. Философ идентифицирует эту форму опыта с «культом». Именно культ обеспечивает индивиду достаточную информацию об объектах окружения. Как отмечает Мид, в культе нет ничего, кроме его практического эффекта.

Это так называемый «действующий культ», лишенный косвенной, дополнительной мотивации. Культовое действие не нуждается в объяснении [13. Р. 79–80].

На второй стадии, определяющей Мидом как «эстетический уровень развития мышления», появляется стремление расширить первоначальный «рабочий образ» объекта до «смыслового целого» и в то же время оценить его. Вид опыта на основе оценочного отношения Мид называет «эстетическим образом». Он считал конструирование эстетического образа сознательным процессом, действующим в противовес пассивной апперцепции. Форма, через которую этот вид опыта передается членам сообщества, Мид называет «мифом». Этот новый способ социализации заменяет культ, так как с изменением условий, в рамках которых возникали культы, многие из них потеряли свое значение. Потребовалось их объяснение и толкование. Как считает Мид, мифы появляются для того, чтобы объяснить утративший свой первоначальный смысл культ. Лишь на третьей стадии развития мышления — аналитической — человеческое сознание проявляется в полной мере. Аналитическое мышление зарождается тогда, когда понимание индивидом объекта или ситуации становится неадекватным. По мнению Мида, рефлексивное мышление возникает вследствие конфликта между различными возможными вариантами реагирования на объект [13. Р. 175].

Изменение социального окружения и усложняющаяся структура общества привели к тому, что индивид столкнулся с огромным разно-

образием возможных реакций, что и послужило толчком к развитию рефлексивного мышления и осознанию важности и значимости образования. Так Мид объясняет предпосылки становления рефлексивной парадигмы образования, важность которой отмечал Дьюи. Для него образование (с интеллектуальной точки зрения) живо связано с развитием рефлексивного мышления. Конечно, образование не исчерпывается интеллектуальным аспектом; существует необходимость формировать навыки практической полезности, а также уделять внимание нравственным нормам и развивать их, культивировать эстетическую оценку. Однако во всем этом есть, по крайней мере, элемент сознательного значения, считает соратник Мида, а значит мышления. Иначе, по его мнению, практическая деятельность становится механической и рутинной, нравственные нормы — слепыми и второстепенными, а эстетическая оценка становится сентиментальным пафосом [10. Р. 249–250].

На предшествующих уровнях развития мышления не существовало «сознательного метода» и материала образования. Образование примитивного (первобытного) человека включало два аспекта: 1) игра и имитация; 2) инициация. Основная цель этих первых образовательных усилий состояла в эмоциональной реакции, возникающей впоследствии у ребенка. Лишь в сократическом диалоге Мид усматривает «образовательный метод», который становился новой формой социализации членов античного полиса. Разрабатывая ступени проблемного метода, Дьюи развивает идеи Мида и противопоставляет

этот метод «формальным ступеням» Гербарта.

Надо отметить, что на аналитическом уровне мышления в дополнение к «образовательному методу» Мид выделял язык и общение как «образовательную среду». Функция общения в образовании и образования в общении является центральным пунктом прагматизма как философии образования. Образование включает общение, и оно, в той или иной форме, влияло на общение и контролировало его [13. Р. 76–77].

Теория общения является одним из ключевых элементов прагматизма Дьюи как философии образования. Это импонировало его почитателям в Голландии. Определение образования через понятия «координация», «реконструкция опыта» дополняется у Дьюи теорией общения. Важным понятием прагматизма является также понятие «интерсубъектность», выражающее внутреннюю субъективно-личностную сторону общения. Общение понималось прагматистами (Дьюи, Мид) не как обмен лингвистическими знаками, а как процесс делания чего-либо сообща, установление кооперации, сотрудничества в деятельности, где есть партнеры, и где деятельность каждого определяется и регулируется этим партнерством.

Заслуга Дьюи в том, что он сумел конструктивно использовать ценные наработки своих коллег и предшественников, направив свою философию на решение образовательных проблем и став создателем новой философии образования — прагматизма. Уже в начале XX в. Дьюи настаивал на том, чтобы философию образования не сводили лишь к определенной об-

ласти общей философии. В работе «Соотношение науки и философии как основа образования» Дьюи писал, что философия образования является, в конечном счете, самой важной фазой философии, поскольку именно через образовательные процессы и получается знание, так как они не ограничиваются лишь приобретением знаний и соответствующих умений. Они направлены на интеграцию полученного знания с вынесенными из него проявлениями и отношениями [11. Р. 16]. Дьюи отмечал: «Философия приобретает значимость великих систем, когда ей удастся конденсировать в себе драматические действия людей и совпасть с ситуацией, на которую реагируют люди» [9. Р. 7].

Благодаря усилиям С. Филиппи-Зиветс Ван Ризем педагогические взгляды Дьюи получили достаточную известность в системе дошкольного воспитания. Она называла Дьюи «пионером образовательной реформы». Член голландской ассоциации Монтессори, Филиппи, сравнивая Монтессори и Дьюи, положительно отзывалась об экспериментальном опытническом подходе Дьюи к образованию ученика в противовес догматическому и жесткому использованию образовательных инструментов в концепции Монтессори, а также ее сензитивным периодам. Она очень высоко ценила вклад Дьюи в образование молодежи: отмечала верное понимание им неразрывной связи между дошкольным блоком, а также начальной и средней школой, соглашалась с рядом его положений в области генетической психологии, которые рассматривались ею как часть критики формального обучения (Фребель,

Гербарт) и формального подхода к образовательным инструментам (Монтессори). В своих работах по проблемам дошкольного воспитания голландская исследовательница опиралась на многие положения Дьюи. Ученики Филиппи У. Нейкамп и А. Столл также придерживались идей Дьюи. Столл в своих пособиях для студентов Христианского дошкольного педагогического колледжа дала положительную оценку педагогического наследия американского реформатора, что позволило обеспечить «зеленый свет» педагогике Дьюи в системе дошкольного воспитания Нидерландов.

Таким образом, можно сказать, что в дошкольной системе Нидерландов педагогические идеи Дьюи реализовались в достаточно полной мере, однако поскольку профессия воспитательниц дошкольных учреждений была главным образом сферой женщин, а их в Нидерландах не часто рассматривали как влиятельную составляющую академического мира, да и сама область дошкольного воспитания рассматривалась скорее как «подготовка к настоящей школе», многие идеи педагогического наследия Дьюи в Нидерландах вплоть до последних десятилетий прошлого века просто игнорировались.

Инструментальный характер философии прагматизма Дьюи явился тем фактором, который сделал ее действительно полезной в философско-педагогическом дискурсе многих европейских стран. Отечественная исследовательница философии Дьюи Н. С. Юлина размышляла о том, что у культуры, вероятно, есть объективная потребность в некоторой дисциплине, которая, используя понятный

для этой культуры язык, выполняла бы коммуникативную, критическую, трансляционную функции, которая сопоставляла, оценивала различные типы знания и понимания, присущие картинам мира, и артикулированных на языке естественных наук, гуманитарных дисциплин, искусства, обыденного сознания. Философия Дьюи, по ее мнению, как раз и выполняла эту функцию, являя собой нечто вроде всеохватывающей модели.

И все же программа Дьюи в Нидерландах потерпела поражение до того, как возможные ее достоинства могли быть должным образом оценены. Не случайно потребовались десятилетия, чтобы вновь обратиться к педагогическому наследию Дьюи в Голландии. Проведение в 1993 г. в Нидерландах (г. Ухстрехст) европейской конференции на тему «Философия и педагогика прагматизма» явилось примечательным событием, интегрирующим гуманитарные ресурсы европейских интеллектуалов в попытке реконструировать прагматическую парадигму в образовании и выйти на проблему педагогического заимствования в контексте диалога между Европой и США. На конференции присутствовало 17 участников — представителей европейских стран, в том числе и России. Проблема влияния философии образования американского реформатора на образовательную реформу в Европе стала предметом детального обсуждения, а результаты

кросс-культурного диалога вылились в целую серию интересных публикаций. Достаточно назвать работу «Дьюи и европейское образование: общие проблемы и изучение кейсов» [7], изданную под редакцией Юргена Уолкерса и Хайна Рина в 2000 г.

В ходе диалога с европейскими учеными-дьюистами стало очевидным, что культурный, политический, образовательный и, конечно же, религиозный контексты играли очень значимую роль в восприятии идей реформатора Нового света Джона Дьюи.

Категоричное отвержение идей Дьюи в первой половине XX в. в Нидерландах, продемонстрировавшее приоритеты голландских педагогов и теоретиков того периода, сменилось явным ренессансом его идей в 1990-е гг. Стремление усилить исследовательский характер процесса обучения, акцент на интересубъектность, взаимодействие в педагогическом общении вновь акцентировали внимание на ключевых положениях педагогики Дьюи и стимулировали стремление нового поколения исследователей творчества Дьюи к новому прочтению его педагогического наследия, а также желание обратиться к ценному историко-педагогическому опыту и задать ему свои вопросы. И все же надо признать, что прагматическая педагогика Дьюи должна рассматриваться скорее как критический и конструктивный инструмент, а не как готовый рецепт для современной образовательной практики.

Список литературы

1. Гаррисон Д., Шаргель Д. Э. Дьюи и Гуссерль: удивительное сходство тематики / пер. с англ. // Феноменологические исследования. Владимир-Белмонт. — 1998. — № 2. — С. 66–67.
2. Дьюи Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. — М., 2000. — 382 с.
3. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека Д. Дьюи / — М.: Республика, 2003. — С. 69, 84, 85.
4. Курти П. Введение. Что такое прагматический натурализм? / П. Курти // Прагматический натурализм в американской философии. — М., 2003. — С. 21.
5. Berding J. W. A., Biesta G. J. J., Miedema S. List of Writings in Dutch by and about John Dewey. Internal publication, Leiden University, 1988.
6. Brickman W. W. John Dewey's Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico-China-Turkey, 1929. New York Teacher's College Press, 1964. P. 1.
7. Dewey and European Education. General Problems and case studies / Ed. by Jurgen Oelkers and Hein Rhyn; reprinted from Studies in Philosophy of Education. Vol. 19. № 1–2, 2000. Kluwer Academic Publishers, 2000.
8. Dewey J. Experience and Education. Macmillan Publishing Company, 1938. P. 25. 29.
9. Dewey J. Reconstruction in Philosophy. Boston, 1948. P. 7.
10. Dewey J. The Process and Product of Reflective Activity: Psychological Process And Logical Form / John Dewey on Education // Selected Writing; ed. with an Introduction by Reginald D. Archambault. Chicago, 1964. P. 249–250.
11. Dewey J. The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education // Dewey J. On Education. Ed. By R.D. Archambault. The Univ. of Chicago Press. 1964. P. 16.
12. Mead G. H. The Philosophy of the Act. Chicago, 1938. P. 9.
13. Mead G. H. The Philosophy of Education. Student Notes, taken by J. Hammat. Chicago, 1911. P. 76–77, 79–80, 175.
14. Sidorsky D. John Dewey, The Essential Writings. New York, 1977. P. 7.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ А. И. Ерёмина

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УФИМСКОЙ ФЕЛЬДШЕРСКО-АКУШЕРСКОЙ ШКОЛЫ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ¹

УДК 378.036 (470.57)
ББК 51.1



На основе архивных материалов в статье раскрывается деятельность Уфимской фельдшерско-акушерской школы с 1917 по 1923 г. Освещается ее богатый позитивный опыт в подготовке будущих специалистов. Прослеживается жизнедеятельность структурных подразделений, открытых при учебном заведении. Представлен учебный план фельдшерско-акушерской школы, а также методы и приемы преподавания предметов.

Ключевые слова: фельдшерско-акушерская школа; структурные подразделения (Нормальная школа сестер милосердия, фармацевтическая школа); медицинское образование; историко-педагогическое исследование.

THE EDUCATIONAL WORK OF UFA MEDICAL ASSISTANT AND ACCOUCHEUR SCHOOL IN THE FIRST YEARS OF SOVIET POWER

The article examines the methodology of educational work of Ufa medical assistant and accoucheur school since 1917 to 1923 on basis of archive material. It illustrates the school's rich positive experience in future specialists' training. The paper explores the educational organization's structural units' activity. The curriculum of the medical school was investigated, as well as teaching methods and modes.

Key words: medical assistant and accoucheur school; structural units (the Normal school of nursing; the pharmaceutical school); medical education; historical-pedagogical research.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ РБ «Урал: история, экономика, культура» в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие системы профессионального образования в регионах России в XX–XXI вв. (на примере Республики Башкортостан)», проект № 13-16-02006

Медицина всегда была и остается одним из самых важных аспектов жизнедеятельности общества. Медицинские знания о том, как необходимо правильно лечить, для того чтобы сохранить, укрепить и улучшить здоровье, накапливались на протяжении долгих лет. На сегодняшний день система российского образования требует особого внимания для совершенствования подготовки и переподготовки медицинских работников. В связи с этим, накопленный позитивный педагогический опыт прошлого вызывает потребность всестороннего научного осмысления. Целостное обобщение и систематизация, выявление значимого опыта развития системы советского профессионального образования позволит формировать научную основу для объективной оценки ее современного состояния и определения тенденций ее совершенствования.

Уфимская фельдшерско-акушерская школа (сегодня это медицинский колледж) является одним из старейших профессиональных учебных заведений Башкирии. За время своего функционирования ему удалось сохранить историческую преемственность передового педагогического опыта до сегодняшнего дня и качественно готовить медицинских работников.

История возникновения учебного заведения берет свое начало с создания фельдшерских курсов, основанных в 1904 году. Курсы действовали несколько лет и в 1908 году были преобразованы в Уфимскую фельдшерско-акушерскую школу [1. С. 155]. Тяжелые последствия революций и гражданской войны не могли не отразиться на деятельности учебного заве-

дения. Нехватка денежных средств, преподавателей, учебных помещений — все это, безусловно, усугубляло положение фельдшерско-акушерской школы. Но, несмотря на возникшие трудности, деятельность учебного заведения была продолжена и после 1917 года.

В фельдшерско-акушерскую школу принимались лица обоего пола в возрасте от 16-ти до 30 лет со знаниями в объеме программы школы 2-ой ступени. В связи с тем, что в учебное заведение поступали абитуриенты с разным образовательным цензом: 4 класса гимназии, высшее начальное училище, 7 классов школы, ПИНО (практический институт народного образования) [7. Л. 77], руководством учебного заведения было принято решение открыть подготовительные группы. Их целью являлось выравнивание образовательного уровня поступающих.

Обучение составляло 4 года. Для жителей Уфимской губернии оно было бесплатным. Представители из других губерний и городов обязывались вносить плату ежегодно в размере 40 рублей [6. Л. 29]. Желающих получить медицинское образование было много. Так, например, за 1921—1922 учебный год в приемную комиссию было подано 145 заявлений. Прошли вступительные испытания и были приняты на 1 курс только 50 человек [9. Л. не пронумерован]. После окончания учебного заведения учащимся выдавались свидетельства, и они получали право заниматься своей профессиональной деятельностью. Те, кто хотели продолжить свое обучение, могли поступить в любой университет на медицинский факультет.

В начале 20-х годов начинаются интенсивные социально-экономические, политические преобразования в государстве, которые охватили все стороны общественной жизни, в том числе медицинское образование. В связи с этим, медицинским учреждениям, помимо фельдшеров и акушеров, понадобились врачи, медсестры, аптечные работники и др. Проводимые реформы обусловили появление новых структурных подразделений в составе учебного заведения. С 15 октября 1921 года при нем открылась Нормальная школа сестер милосердия. Обучение в школе составляло 2,5 года. Она давала законченное образование по оказанию первой медицинской помощи.

С 1 ноября 1922 года в учебном заведении была организована работа еще одной школы по подготовке фармацевтических работников. В отличие от школы сестер милосердия, срок обучения в фармацевтической школе составлял 2 года. В учебные заведения принимали лиц со знаниями школы 1-ой ступени. Необходимо отметить то, что фармацевтическая школа в первый год своей работы находилась в очень тяжелом материальном положении. В связи с этим, НКЗ (Народным комиссариатом здравоохранения) был составлен циркуляр, по которому все хозрасчетные аптечные предприятия обязывались ежемесячно перечислять по 1 % в пользу фармацевтической школы. Помимо этого в учебное заведение стали поступать и добровольные пожертвования от владельцев частных предприятий, они составляли 30 рублей в месяц [9. Л. не пронумерован].

Несмотря на поступление денежных средств, материальное положение школы оставалось прежним. Это было связано с тем, что деньги поступали нерегулярно, и на фоне падения курса рубля в 1922—1923 гг. их было недостаточно для нормальной работы школы. Так, в своем отчете инспектор Главпрофобра И. Е. Киселев, который в это время инспектировал профессиональные учебные заведения в крае, писал: «Фармацевтическая школа еле-еле влачила свое существование. Отчисления поступали очень неаккуратно и тем самым ставили ее в безвыходное материальное положение» [5. Л. 12—13]. Как видим, школа находилась на грани закрытия. Для того чтобы как-то поправить финансовое положение учебного заведения, студентами была проявлена инициатива по проведению благотворительных концертов. Надо сказать, что такого рода мероприятия были проведены с большим успехом. Учащиеся играли на всевозможных музыкальных инструментах, танцевали национальные танцы народов мира, ставили театральные постановки. Самое интересное то, что «на волне» такого энтузиазма школа собрала три миллиарда рублей² [9. Л. не пронумерован]. Конечно, по тем временам деньги не такие большие, но благодаря этим средствам удалось решить вопрос о дальнейшем функционировании фармацевтической школы.

Фельдшерско-акушерская школа и открытые при ней подразделения (Нормальная школа сестер милосердия, фармацевтическая школа) хоро-

² В 1923 году курс рубля к доллару составлял 2,3 млн. рублей за доллар. В 1924 году удалось стабилизировать валюту, курс установился на уровне 2,22 рубля за доллар.

шо справлялись с поставленной перед ними задачей, но, несмотря на это, им не удавалось в короткий срок подготовить и выпустить специалистов, в которых так нуждались медицинские учреждения. Поэтому при школе были созданы краткосрочные ускоренные курсы по подготовке медицинских работников. Срок обучения на курсах составлял от 4-х месяцев до одного года.

Директором фельдшерско-акушерской школы и ее структурными подразделениями был назначен преподаватель по кожным болезням, профессор с большим педагогическим стажем Григорий Саулович Ройзенцвит. В школе действовал один педагогический Совет, на котором обычно рассматривались вопросы по учебной, административно-хозяйственной, финансовой части и т. д. Таким образом, в учебном заведении была создана единая система управления, объединяющая его со структурными подразделениями.

Для развертывания материальной базы учебному заведению было предоставлено помещение по улице Приютская, 35. Правда, оно не подходило для проведения занятий. Необходимо было отремонтировать полы, двери, печи, столы, стулья, произвести остекление окон и т. д. Большая нехватка аудиторий, теснота — все это, конечно, не могло не отразиться на деятельности учебного процесса.

Учебный план фельдшерско-акушерской школы состоял из общеобразовательных и специальных дисциплин, а также практических занятий в медицинских учреждениях. В зависимости от курса число учебных

предметов колебалось от 9 до 11. На первом курсе студенты изучали общеобразовательные предметы: русский и латинский языки, анатомию, арифметику, физику, химию, историю, географию, этику. На их изучение отводилось наибольшее количество времени — 36 часов в неделю. Данный курс предметов был направлен на формирование целостного представления о мире у будущих медицинских работников. На старших курсах, помимо общеобразовательных предметов, учебный план предусматривал предметы по специальности: диагностику, эпидемиологию, хирургию, гинекологию, детские, глазные болезни и др. В отличие от общеобразовательных, на специальные предметы отводилось меньше времени — от 22 до 25 часов в неделю [9. Л. 40]. Остальное время учебный план предусматривал проведение практических занятий.

Практика проходила со 2-го курса в различных медицинских учреждениях: в 1-ой Советской и соматической (многопрофильная больница, занимающаяся лечением внутренних органов) больнице, амбулатории, а также различного рода аптеках. На нее отводилось 4 месяца в первом полугодии. Она подразделялась на пассивную и активную. На пассивной практике ученики посещали медицинские учреждения, слушали и конспектировали лекции преподавателей. Активная практика была направлена на применение студентами полученных знаний. Для этого учащиеся делились на группы от 3-х до 12 человек. Занятия проходили 4 раза в неделю в две смены: с 9 до 11 утра и с 11 до часу дня. Будущие врачи общались с пациентами, на основе анализов оп-

ределяли болезни, назначали лечение. По окончании учебной практики они представляли отчеты, в которых подробно описывали историю различных болезней, составляли курс лечения, делились своими впечатлениями.

В период прохождения практики каждый студент должен был обязательно провести в медицинском учреждении по два дежурства. Такого рода дежурства ни в коем случае не нарушали учебного процесса, а скорее наоборот, способствовали выработке у студентов дисциплины, ответственности, трудолюбия и т. д. [4. Л. 315].

Учебный год делился на триместры. В конце каждого триместра студенты сдавали зачеты и экзамены. Для определения степени знаний и усвоения слушателями лекций преподавателями проводились ежемесячные собеседования или письменные контрольные срезы. Они позволяли в кратчайшие сроки выявить уровень знаний студентов для того, чтобы вовремя провести работу над ошибками или еще раз повторить то, что возможно не усвоили учащиеся.

Необходимо отметить то, что занятия в фельдшерско-акушерской школе проводились преподавателями на высоком теоретическом и практическом уровне. Известно, что для приобретения качественных знаний и практических навыков в учебное заведение приезжали слушатели из разных институтов. Так, например, много студентов было из Красноярского бактериологического института. На наш взгляд, такого рода поездки, безусловно, способствовали обмену педагогическим опытом между учебными заведениями с целью даль-

нейшего совершенствования методов, форм, приемов преподавания предметов и многого другого.

На уроках преподавателями часто использовались различные методы и приемы. Так, например, на практических занятиях по массажу применялась система немецкого хирурга-ортопеда Альберта Гоффа и доктора Соловьева. Использование такого рода техники позволяло учащимся лучше освоить общие и специальные приемы массажа. К общим приемам относились: «поглаживание, разминание, пощипывание, растирание, поколачивание или рубление». Специальные приемы обычно применялись при массаже живота: «вибрация, встряхивание», а также соответствующая гимнастика при данной области массажа [9. Л. 33]. Таким образом, применение разнообразных методов и приемов на уроках способствовало не только хорошему усвоению учащимися знаний, умений и навыков, но и расширению их кругозора. Ведь медицинский работник, не зависимо от профиля выбранной специальности, должен был уметь оказывать первую медицинскую помощь.

Поскольку массаж являлся неотъемлемой частью первой медицинской помощи, студенты изучали различные виды массажа. Так, например, массаж верхних и нижних конечностей, коленного сустава, стопы, поясницы, груди, живота и различных других частей тела [9. Л. 33]. Учебные занятия проходили 1 раз в неделю. Надо сказать, что для тех студентов, которые проявляли наибольший интерес к массажу (аккуратно посещали занятия, бережно относились к лечению своих пациентов (а таких было немало) и желали

отточить свои навыки до профессионального мастерства), одного раза в неделю было недостаточно. Для таких студентов руководство учебного заведения специально организовывало дополнительные занятия.

В учебном заведении обучались студенты не только из Уфимской, но и других соседних губерний и городов (Оренбургская, Пермская губерния, Екатеринбург, Златоуст и т. д.) [7. Л. 33]. Для иногородних студентов предоставлялось общежитие. Необходимо отметить, что жильем обеспечивались в первую очередь малоимущие студенты, которые по различным причинам не имели возможности оплатить свое проживание. Они также освобождались от платы за обучение. Помимо этого, студентам ежемесячно предоставлялось денежное пособие в размере от 25 до 40 рублей [7. Л. 12–13]. Оно подразделялось на безвозмездное и пособие с возвратом. Безвозмездное пособие выплачивалось тем студентам, которые хорошо учились, не нарушали учебной дисциплины и не пропускали учебных занятий. А пособие с возвратом выдавалось студентам, находившимся в трудном материальном положении. Оно выплачивалось независимо от успеваемости учащихся и на весь период обучения. После окончания учебного заведения и устройства на работу студенты обязывались полностью возместить все затраты. Учащимся ежемесячно выдавались продуктовые пайки. В него обычно входили мука, рыба, конфеты, кофе и т. д. Для малообеспеченных студентов выделялась различного рода одежда. Так, например, Залеской Зинаиде в связи с тем, что у нее не было обу-

ви, и она не могла посещать учебные занятия, были выданы сапоги [8. Л. 29]. Как видим, судьба студенчества не была безразлична руководству учебного заведения. Оно всегда старалось помочь учащимся, выплачивая различного рода стипендии, денежные пособия, выдавая продукты питания, одежду и т. д.

Преподавателей в фельдшерско-акушерской школе не хватало. Поэтому нагрузка работающих педагогов была большой. Один преподаватель мог вести сразу несколько дисциплин. Из анкетных данных видно, что многие преподаватели с большим педагогическим стажем (пятнадцать, двадцать один, тридцать три года). Такие, как, например, А. Л. Нагибин, А. И. Подбельский (первый директор фельдшерско-акушерской школы), Г. С. Ройзенцвит, В. М. Романкевич, К. В. Соколов, Н. С. Уточникова [10. Л. не пронумерован].

При оплате работы учитывался педагогический стаж преподавателя и количество отведенных часов. Помимо основного оклада выплачивалось денежное довольствие, различные премии, льготы, как и студентам ежемесячно выдавались продукты питания.

В учебном заведении были открыты и оборудованы музей анатомо-патологический (в котором насчитывалось около 220 препаратов), фармацевтическая и химическая лаборатория для практических занятий, физический кабинет. А также библиотека, в которой насчитывалось до 2-х тысяч томов разного характера. Это были учебники, хрестоматии и специальная литература [8. Л. 1]. Основную часть книг составляли по-

купные книги. Так, например, были приобретены следующие книги: Бем «Алгебра», Ковалевский «Русская история», Михайловский «Гистология», Побединский «Акушерство» и многое другое [9. Л. не пронумерован]. Помимо книг и учебных пособий, вспомогательные учреждения пополнялись муляжами, различного рода экспонатами, инструментами, приборами и т. д. Большое количество медицинских приборов было передано фельдшерско-акушерской школе из Физического института [9. Л. не пронумерован]. Муляжи по анатомии и

патологии доставлялись из аптечного склада.

Таким образом, деятельность фельдшерско-акушерской школы имела огромное значение не только для южноуральского региона, но и для страны в целом. За весь рассматриваемый период руководству удалось проделать немалую работу, чтобы заложить фундамент для дальнейшего развития и совершенствования всей системы медицинского образования. В 1923 году учебное заведение было реорганизовано в Башкирский медицинский техникум.

Список литературы

1. Аминов Т. М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века — до 1917 года / Т. М. Аминов. — М. : Наука, 2006. — С. 348.
2. Аминов Т. М. Становление медицинского образования в дореволюционной Башкирии / Т. М. Аминов // Роль кафедр педагогики и психологии в реализации программы модернизации педагогического образования: Мат-лы Всеросс. совещания-семинара зав. каф. пед. и псих. пед. вузов РФ. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. — С. 187–193.
3. Аминов Т. М. Становление и развитие медицинского образования в Башкирии / Т. М. Аминов // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2006. — № 1. — С. 57–58.
4. Аминов Т. М. Школы акушерско-фельдшерские / Башкирская энциклопедия. — Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 2011. — Т. 7. — С. 315.
5. Веселов А. Н. Профессиональное и техническое образование в СССР / А. Н. Веселов. — М. : Профиздат, 1960. — С. 435.
6. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. А. 1565. О. 6. Д. 175.
7. Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан (ЦГИА РБ). Ф. Р. 669. О. 1. Д. 1.
8. ЦГИА РБ. Ф. Р. 669. О. 1. Д. 3.
9. ЦГИА РБ. Ф. Р. 669. О. 1. Д. 9.
10. ЦГИА РБ. Ф. Р. 669. О. 1. Д. 11.

Научные дискуссии



Л. А. Липская

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (конец XX – начало XXI в.)

УДК 378.1

ББК 74.58

В статье в широком социокультурном контексте представлен историко-генетический анализ трансформации ценностных приоритетов педагогики высшей школы конца XX — начала XXI вв., определены аксиологические доминанты выделенных автором периодов развития методологических оснований педагогической науки

Ключевые слова: модернизация образования; педагогическая парадигма; теоретико-методологическое основание педагогической науки; ценностные приоритеты педагогики.

L.A. Lipskaya

THE TRANSFORMATION OF VALUE PRIORITIES IN HIGHER EDUCATION (the end of the 20th — the beginning of the 21st century)

The article presents historical-genetic analysis of the transformation of value priorities in the pedagogy of higher school in the end of the 20th — the beginning of the 21st century in a broad social context. The author also demarcates periods of the methodological foundations of pedagogical science and determines their axiological dominants.

Key words: modernization of education; pedagogical paradigm; the theoretical and methodological foundation of pedagogy; pedagogical value priorities.

Современная российская культура и высшее образование как ее базовый элемент переживают длительный процесс модернизации. Социокультурная динамика развития образования за два последних десятилетия может быть представлена с позиции мат-

ричного анализа, предложенного Г. Б. Корнетовым как способа воспроизводства или как способа изменения существующей культуры с точки зрения подготовки растущего человека к определенному типу жизнедеятельности (традиционному или инно-

вационному) [6. С. 114]. В педагогическом процессе (конец XX — начало XXI в.), рассмотренном в социокультурном контексте, можно выделить несколько периодов. Каждый из них характеризуется определенными аксиологическими приоритетами: от восприятия христианских, антропологических и общечеловеческих идей — через овладение либерально-демократическими ценностями западноевропейской педагогики до прямого заимствования западных образцов и моделей образования — к убеждению в необходимости учета традиций российской педагогики. Матричный анализ помогает выявить истоки зарождения тех или иных философско-педагогических идей, которые были сформулированы в предыдущие эпохи, наблюдать попытки их переосмысления, дальнейшей разработки и реализации, восхождение к новому пониманию на современном этапе развития педагогики.

Основным вектором постсоветского развития вузовского образования стал парадигмальный переход к личностно ориентированной, или гуманной, педагогике. В основании различных авторских школ и университетов (Российский открытый университет под руководством Б. М. Бим-Бада и др.), которые начали создаваться в тот период, лежали идеи гуманизма, демократизма и либерализма. Социокультурным контекстом измерения гуманистической парадигмы было стремление к преодолению имеющейся культуры, присущих ей стереотипов моноцентричности и унификации мышления, с его привер-

женностью к абсолютной истинности суждений, единственно верных, фанатично твердых убеждений-ценностей, противостоящих всем остальным. Была предпринята попытка создания новых культурных форм, основанных на коммуникации, диалогичности и научном плюрализме, сопоставлении с иными убеждениями и ценностями, что нашло отражение в отказе от жесткого идеологического измерения социально-гуманитарных дисциплин, в многообразии подходов и точек зрения на процессы исторического развития России.

В соответствии с принципами антропоцентризма образованный человек стал рассматриваться как высоконравственное существо, представляющее собой высшую цель и главную ценность образования. Одним из идеалов высшего образования в целом и социально-гуманитарной подготовки в частности в 1990-е гг. стало личностное измерение, которое было направлено на формирование уникального опыта самосознания и самоопределения личности обучаемого, ее полноценное развитие как субъекта профессиональной, гражданской, культурной, досуговой, информационной и других видов деятельности.

В Законе РФ «Об образовании» (1992) особая роль отводилась воспитанию и развитию человека. Произошла переориентация с социодцентрической модели высшей школы, выполняющей в основном социальный заказ на подготовку идеологически подкованных граждан, способных проводить в жизнь интересы общества, на антропоцентрическую

модель, учитывающую индивидуаль-но-психологические особенности обучающихся, их профессионально-познавательные интересы и потребности. Предполагался индивидуальный подход в образовании, базирующийся на концепциях, утверждающих, что человеческая личность — уникальная целостность, изначально способная к саморазвитию как реализации своей человеческой сущности при создании благоприятных педагогических условий (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.).

В 1990-е гг. начался мучительный поиск новых философско-антропологических оснований отечественного образования. Ответы на вопросы о том, какую личность должно воспитывать отечественное образование, ученые-педагоги искали как у либеральных, консервативных, так и у православно-религиозных философов русского зарубежья (С. И. Гессена, В. В. Зеньковского, И. А. Бердяева, И. А. Ильина и др., поднимавших в своих произведениях духовно-нравственные проблемы педагогической аксиологии и христианской антропологии. Как отмечает М. В. Богуславский, характерно, что в обстановке духовно-мировоззренческого кризиса того периода «именно это идейное наследие оказалось тем животворным источником, к которому обратилось российское учительство в стремлении к обретению новой идентичности» [2. С. 59].

С 1990-х гг. в России начинают активно обсуждаться проблемы философии образования (Б. С. Гершунский, О. В. Долженко, В. В. Краевс-

кий, Н. С. Розов, Я. С. Турбовской, П. Г. Щедровицкий и др.). Появляются исследования, посвященные изучению философских оснований различных педагогических концепций (Е. Р. Артамонова, М. В. Богуславский, М. А. Лукацкий, В. М. Мальцева, Е. Г. Осовский, Т. А. Петрунина, В. А. Ситаров и др.). В отечественной педагогической науке постепенно утверждался методологический плюрализм — множественность философских идей о человеке и его образовании (социологические, экзистенциалистские, прагматические, феноменологические, герменевтические и т. д.), которые ученые включали в теоретические основы современной педагогики. Педагогические концепции и течения, сформировавшиеся на основе различных философских учений, нуждались в классификации и систематизации. В связи с этим учеными-педагогами (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, И. А. Колесникова, Е. А. Ямбур и др.) предпринимались неоднократные попытки систематизации историко-педагогического знания в контексте различных педагогических парадигм. Предложенная парадигмальная систематика позволяла не только осуществлять разработку концептуальных моделей исследования педагогических феноменов прошлого, но и проектировать на их основе современные образовательные модели.

Представители педагогической науки в то время приложили немало усилий в поисках системного решения проблемы современного развития отечественного образования в

целом и высшего образования в частности. На философско-методологическом уровне — Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров, В. В. Краевский, В. М. Полонский и др., историческом — С. Ф. Егоров, Э. И. Равкин, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, А. И. Пискунов и др., содержательном — И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. М. Шахмаев, Л. Я. Зорина, И. К. Журавлев и др. Проведенные исследования способствовали выявлению и более глубокому пониманию социокультурной динамики высшего образования, изучению влияния на него педагогических традиций.

В педагогических исследованиях усилился интерес к разработке *педагогико-антропологических оснований отечественного образования*, формирование которых было заложено в XIX в. В. М. Бехтеревым, П. Ф. Лесгафтом, К. Д. Ушинским и другими учеными. Благодаря усилиям современных ученых-педагогов, занимавшихся этой проблемой (Б. М. Бим-Бад, Е. Г. Ильяшенко, В. Б. Куликов, Г. М. Коджаспирова, В. И. Макасова, Г. А. Новичкова, Л. К. Рахлевская и др.), в педагогических университетах была введена учебная дисциплина «Педагогическая антропология», о которой в свое время мечтал К. Д. Ушинский. Антропологизация педагогической науки создавала определенные условия для распространения гуманистических идей как в теории образования, так и на практике. Гуманистический подход в образовании представлял собой синтез либеральных педагогических идей о формировании образа личности на

основе ее свободного развития и самосовершенствования.

Отечественная гуманистическая традиция стала продолжением тех идей, которые сформировались и доминировали в педагогическом сознании в начале XX в. Гуманизация высшего образования рассматривалась как процесс овладения не только православными, но и общечеловеческими ценностями, содержащимися в гуманитарном знании и культуре. Гуманистическая образовательная концепция базировалась на идеях самосовершенствования и самореализации личности как высшего ценностного ориентира. В современных педагогических исследованиях (Е. И. Артамонова, Р. А. Безрукова, Л. М. Лузина, М. А. Лукацкий и др.) преобладала ориентация на философско-педагогические концепции, создающие образ «человека духовного» и его персонификации. Ученые пытались донести до преподавателей высшей школы философские идеи антроподицеи: о вере в человека, силу его души как основы всякого воспитания (В. В. Зеньковский), о необходимости преодоления у него эгоизма и крайнего индивидуализма, воспитания совести, жалости и благоговения (В. С. Соловьев), развития духа свободы и творчества личности, ее возвышения и самоопределения (Н. А. Бердяев). Особое значение придавалось изучению и распространению опыта духовно-нравственного воспитания личности, содержащегося в трудах философов русской религиозной школы (Н. А. Бердяев, С. И. Гессен, В. С. Соловьев и др.). Одно

из главных направлений деятельности современной школы академик В. И. Додонов и его сторонники видели в реализации нравственных отношений педагогов и обучающихся, которые считались важнейшим условием их гуманизации [4. С. 3]. Под руководством Э. И. Равкина разрабатывалась проблема выделения аксиологического аспекта в историко-педагогических исследованиях, акцентировалось внимание на формировании ценностных ориентаций личности в духовно-нравственной сфере. Ученые-педагоги прикладывали усилия к тому, чтобы накопленный опыт духовно-нравственного воспитания личности стал достоянием широкой общественности и мог успешно использоваться в современных условиях реформирования высшего образования.

Заметное влияние на современное образование оказали идеи «новой гуманистической педагогики», предложенные педагогами-гуманистами начала XX в. (П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, Н. Ф. Бунаков, В. Н. Сорока-Росинский). Обозначив культурно-антропологические приоритеты отечественной педагогики, они обосновали необходимость ее наполнения ценностями мировой культуры, формирования отношения к образованию как своеобразному мосту, соединяющему различные поколения и народы. Идеи о необходимости реализации культурообразующей функции образования, развития способностей личности, ее самореализации и самосовершенствования поддерживали многие современные отечественные педагоги и психоло-

ги (А. Г. Асмолов, Э. Н. Гусинский, Б. С. Гершунский, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин и др.).

Приоритетное значение отводилось *культурно-гуманистической функции образования*, способствующей подготовке личности, осознающей растущую глобальную взаимозависимость между народами и культурами, понимающей необходимость международной солидарности и конструктивного сотрудничества. Реализация культурно-гуманистической парадигмы потребовала разработки антропологических и культурологических оснований, на которых могла бы успешно функционировать система вузовского социально-гуманитарного образования, способная обеспечить не только прагматическую узкопрофессиональную подготовку обучающегося, но и создать условия для становления человека как целостного и многогранного био-психо-социокультурного существа.

Представляя культурологический образ выпускника вуза, большинство ученых были едины в том, что это человек культуры и нравственности, свободная, гуманная, духовная и творческая личность, способная ориентироваться в изменяющейся социокультурной среде. На основе данных идей разрабатывались авторские программы, инновационные подходы, модели и технологии обучения, которые бы максимально соответствовали реализации этого образа. Ученые-педагоги не только предлагали различные креативные образовательные модели, соответствующие «реальным цивилизационным обстоятельствам»,

но и пытались их реализовать в педагогической практике. Особая роль отводилась воспитательной компоненте российского высшего образования, направленной на то, чтобы преодолеть отрицательное влияние рыночных отношений и социально-экономического кризиса, которые негативно сказались на духовно-нравственном облике молодого поколения, привели к групповому эгоизму, эгоцентризму, резкому падению шкалы нравственных ценностей.

Педагоги-новаторы постперестроечного периода были озабочены прежде всего тем, чтобы реализовать *культурологическую концепцию образования*, внедрить методы воспитания нравственных качеств у студенческой молодежи, способствовать ее духовному и творческому развитию. Образование многими исследователями того периода рассматривалось как процесс формирования индивидуальной культуры. Одним из главных принципов развития и критериев измерения образовательной деятельности, как, впрочем, и самого российского общества начала 1990-х гг., была свобода, которая понималась как живой свободный диалог, в процессе которого осуществляется совместный поиск истины, как отсутствие жесткой закреплённости ролей и ритуализации образовательного процесса, как личное творчество субъекта образования.

Сторонники «диалога культур» (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская и др.) выступали против моноличности мышления, осуждали нетерпимость к чужому слову и мнению. Для них важным являлось понимание другой культуры и ут-

верждение культурного разнообразия. Образование выступало уникальным социокультурным механизмом, позволяющим человеку осуществить свое индивидуальное бытие-в-культуре, проявить свое собственное «Я», свою способность к творчеству. «Диалогисты» видели образование как культуротворческий процесс общения, направленный на понимание языков «чужой» культуры, как возрастание субъектных свойств личности, которые определяют меру ее свободы, ее гуманности, духовности, жизнотворчества [1].

Широкую известность получила четырехкомпонентная структура содержания образования, предложенная отечественным ученым-педагогом И. Я. Лернером, в которую, наряду с системой знаний, общих интеллектуальных и практических умений и навыков, были включены черты творческой деятельности, а также мировоззренческие и поведенческие качества личности. Два последних компонента, по мысли ученого, были призваны обеспечить готовность личности к поиску и решению новых проблем, выстроить систему норм отношений людей к миру и друг другу, способствовать не только реализации социального заказа на подготовку специалистов разного профиля, но и учитывать индивидуальные способности, запросы и интересы обучающихся.

Ученые-педагоги полагали, что разработка культурологических оснований будет способствовать решению фундаментальных проблем, стоящих перед отечественным образованием, позволит целенаправленно исполь-

зовать накопленный педагогической наукой и практикой потенциал его социокультурного развития.

Постепенная интеграция России в мировое образовательное пространство привела к взаимопроникновению и взаимообогащению национальных систем образования. Действенным фактором культурогенеза в целом и генезиса системы образования в частности было освоение и попытка реализации западных педагогических идей. Знакомство отечественных педагогов с педагогическими системами и гуманистическими идеями М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнера и др. способствовало дальнейшей реализации гуманистического подхода в образовании, который представлял собой синтез либеральных педагогических идей о формировании образа личности на основе ее свободного развития, самореализации и самосовершенствования.

Ориентация образования на человека, развитие его сущностных сил и возможностей обеспечивалась культуросообразностью и фундаментальностью, что предполагало его обогащение достижениями фундаментальных наук. Фундаментализация высшего образования рассматривалась учеными-педагогами как процесс интеграции и взаимообогащения естественно-научной, гуманитарной, общей профессиональной и специальной подготовки студентов, которая должна осуществляться на протяжении всего срока обучения в вузе. При этом важная роль в формировании специалистов отводилась гуманитарной составляющей образования: цикл гуманитарных

дисциплин в общем объеме учебных дисциплин должен был составлять не менее 15–20 % и процент их постепенно должен был увеличиваться [8. С. 24]. Произошло возвращение гуманитарного образования с периферии на центральное место в высшей школе. В этот период значительно расширился перечень социально-гуманитарных дисциплин, обязательных для изучения студентами, появились новые учебные предметы, такие, как социология, политология, культурология. Предусматривалось обязательное наличие углубленной языковой подготовки.

Разрабатываемые профессионально-квалификационные характеристики выпускника высшей школы, как идеальные модели образа будущего работника, содержали в себе не только набор требований к компонентам трудовой деятельности специалиста, но и разнообразные личностные качества и свойства, которые были необходимы для успешного труда и активной общественной жизни. Попытка реализации принципа взаимосвязи обучения и воспитания в высшей школе, принципа связи теории с практикой при ведущей роли теории способствовала углублению и расширению гуманитарной составляющей в профессиональной подготовке студентов.

Вместе с тем эти процессы имели и отрицательные последствия, так как увеличение выпускников гуманитариев (экономистов, юристов), подготовка которых осуществлялась практически во всех, даже в технических вузах не сопровождалось ростом специалистов инженерного профиля,

которые требовались промышленностью. Становление постиндустриального общества формирует заказ не только на «креативную личность» (способную находить нужную информацию и нужные алгоритмы, творчески решать поставленные кем-то задачи), но и на инициативных, готовых к самостоятельному принятию решений, бизнес ориентированных специалистов, которых, как оказалось, в России явно недостаточно. Профессиональная подготовка специалистов осуществлялась фактически без учета потребностей рынка труда, что привело к его перекосу и переизбытку одних работников в ущерб другим. В результате оказалось, что педагогическая теория и практика оказались в двух прямо противоположных плоскостях. Выдвигаемые в 1990-е гг. либерально-гуманистические теории как противовес советским педагогическим доктринам, основанным на «ЗУНах», не привели к желаемым результатам в силу самых различных причин, одна из которых заключалась в том, что они разрабатывались, как правило, без учета внутренних и внешних реалий развития нашего и мирового сообщества. Представленная государством свобода образовательным учреждениям обернулась снижением качества подготовки выпускников, их конкурентоспособности на рынке труда, а также падением международного рейтинга ведущих университетов нашей страны.

И только в последние годы эти внутренние и внешние факторы развития отечественного образования стали предметом размышлений как

политиков, так и ученых-педагогов. Современное образование направлено уже не столько на воспроизводство сложившейся за два десятилетия культуры, сколько на ее переосмысление и творческое развитие. В стенах РАО и ее институтов велись дискуссии и разрабатывались проекты опережающей, прогностической функции педагогической теории по отношению к образовательной деятельности. Ученое сообщество пыталось предложить механизмы повышения качества и эффективности управления образованием, превратить его в реальный ресурс уменьшения разных рисков, социальных, межличностных межконфессиональных, межэтнических и других конфликтов. В начале 2000-х гг. были опубликованы труды Б. С. Гершунского, посвященные разработке образовательно-педагогической прогностики и содержащие в себе обоснование необходимости естественной взаимосвязи образования и общества в «едином прогностическом ориентированном и непрерывном, систематическом, мониторинговом по своей сути исследовательском поиске» [3]. Ученым предлагалось не только учитывать менталитет, в том числе российского общества, в системе ценностей и целей отечественного образования, но и «держать руку на пульсе человеческих ценностей и идеалов», осуществлять его опережающее развитие, работать на будущее, «закладывая основы грядущих изменений в обществе».

Процессы глобализации и интернационализации мира, которые в последнее время оказывали все большее

влияние и на российское общество, требовали включения системы высшего образования в мировое образовательное пространство. С вступлением России в Болонский процесс произошла смена ценностных приоритетов в высшей школе, наблюдались процессы как культурных заимствований, так и культурной диффузии — распространения (целенаправленного и стихийного) педагогической культуры. Заимствования в отечественном образовании носили прежде всего догоняющий организационно-технологический характер: внедрение двухуровневой системы подготовки кадров (бакалавриат — магистратура), различных инновационных педагогических технологий (дистанционное, модульное, сетевое обучение), новых методик преподавания, методов формирования (компетенций) и способов организации образовательной деятельности (тьютерство), методов оценивания образовательного результата (балльно-рейтинговая система).

Опираясь на парадигму социального конструкционизма, представленную в работах западных ученых постмодернистского направления (П. Бергер, Т. Лукман, К. Джержен), отечественные ученые (А. Г. Асмолов и др.) разработали ряд идеологических конструктов, оказавших определенное влияние на развитие российской системы высшего образования. В частности, получили распространение идеи конструирования «вариативного образования», обеспечивающего самостоятельный выбор каждым студентом индивидуальной образовательной траектории,

которая должна способствовать «развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире».

С начала 2000-х гг. модернизационные процессы проявлялись как в расширении количества высших учебных учреждений, их коммерциализации, превращении образования в сферу услуг, так и в их профессионализации и технократизации в ущерб гуманизации и гуманитаризации. Дальнейшая социокультурная динамика образования привела к его трансформации в *экономоцентрическую компетентностную модель*.

Компетентностная доминанта образования отвечала тенденциям инновационного и технотронного развития современной цивилизации.

Предлагаемый компетентностный подход соответствовал опыту тех западноевропейских стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетенций, которые рассматривались как способность человека действовать в различных нестандартных ситуациях. Компетентностно-ориентированное образование во многом базировалось на философии прагматизма (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Е. Коллингс, С. Хук и др.), в которой содержался ряд очень продуктивных методологических положений в области педагогики. Педагогика прагматизма не нова, ее истоки восходят к первой половине XX в., когда и в России, и на Западе широкую популярность получили взгляды американских философов-прагматиков У. Джеймса, Дж. Дьюи, Ч. Пирса. В их основе

лежали принципы свободы и самостоятельности ученика, его собственной ответственности за успехи в образовании, идея включения учащихся в тот или иной вид труда. Сторонники прагматизма в педагогике считали, что главным средством образования является собственный опыт человека, в процессе которого он развивает свои способности и приобретает новые качества, осуществляя собственный выбор. Современные последователи этих идей также исходят из необходимости преимущественно социально-производственного воспитания самостоятельной и активной личности, подготовки ее к труду в условиях динамично меняющегося общества, к столкновению с неизвестными проблемами. Образование должно строиться как система хорошо спланированного опыта и быть направлено на развитие умения решать проблемы. Однако, как отмечает В. М. Полонский, доведенная до крайности идея прагматической педагогики, относительно опоры обучения на практику, которая получила распространение и в советском государстве, привела к сужению круга знаний, необходимых для выработки у учащихся научного мировоззрения [9. С. 43].

Отечественные разработчики и сторонники компетентностного подхода (Г. К. Селевко, В. В. Сериков, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин и др.) рассматривали его не как революцию, а как естественный процесс следования «требованиям меняющегося мира». Отстаивая преимущества данного подхода, они акцентировали внимание на результатах образова-

ния (компетенциях), на формировании способности выпускников не только запоминать, но и эффективно использовать полученные знания, умении разрешать социальные и профессиональные проблемы, дающие им возможность «выживать» в условиях современного многофакторного мира.

Внедрение компетентностной модели высшего образования предполагало дальнейшую конвергенцию европейской и национальной образовательных систем, служащую целям сближения, взаимопроникновения и взаимного обогащения различных культур. Однако данный процесс сопровождался не критичной и формальной реализацией компетентностного подхода и был направлен исключительно на «унификацию требований к национальным системам образования и стандартизации технологий обучения и управления знаниями». Организационно-экономическая модернизация высшего образования в очередной раз осуществлялась без учета социокультурного соответствия западной педагогической теории и практики отечественным традициям, вызвала неоднозначную, порой негативную, оценку со стороны многих представителей образовательного общества. Ряд ученых-педагогов, в частности В. В. Краевский, отмечали технократическую и утилитарную суть правительственной «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 годы», где образование выступало вторичной сферой по отношению к экономике [7. С. 16]. Экономико-управленческий детерминизм при раз-

работке программы развития образования проявился в том, что основной акцент в ней был сделан на создание условий для повышения социальной мобильности и конкурентоспособности личности, ее профессиональном росте, при недостаточном внимании к ее духовно-нравственному совершенствованию. Принципы эконоцентризма ориентировали высшую школу на прагматический подход к подготовке работника, который прежде всего должен был удовлетворять потребности рынка труда и запросы работодателя, быть способным к успешному включению в трудовую деятельность с опорой на «систему внутренней личностной ориентации» в соответствии с потребностями и интересами личности. Вместо ведущего элемента культуры образование рассматривалось как одна из социально-экономических отраслей государства, сосредоточивающего свои усилия на задачах и технологиях обслуживания данной отрасли.

При этом познавательные потребности и интересы личности уходили как бы на второй план. Ученых-педагогов волновало то, что знание как терминальная ценность, как главное достояние человечества постепенно утрачивало свое значение, происходила девальвация гуманитарной составляющей высшего образования. Оно все больше приобретало инструментально-прагматическую ценность, рассматривалось как средство, условие, дающее молодежи возможность быть конкурентными, мобильными, способными продвигаться по социальной и карьерной лестнице, и лишь затем как способ получения знаний.

Многими исследователями (И. А. Зимняя, А. Н. Новиков, В. И. Байденко, Л. В. Хуторской и др.) были предприняты попытки преодолеть утилитаризм и прагматизм компетентностного подхода, связать его с личностно ориентированным и культурологическим подходами. Был сделан акцент на формировании общекультурных компетенций как важных составляющих компонентов компетентностной модели выпускника. Благодаря усилиям ученых в новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по всем направлениям подготовки данные компетенции были включены в качестве обязательных для формирования у студентов вуза. Однако из базовой части блока социально-гуманитарных наук в ФГОС ВПО исчезли такие дисциплины, как социология, культурология, политология, что ограничило возможности для полноценного развития студентов.

Идеи гуманизации, гуманитаризации и личностно ориентированного обучения в ФГОС ВПО не рассматриваются в качестве приоритетных, что, несомненно, в содержательном плане сужает пространство культуры. Социально-гуманитарное образование, как отмечают ученые, постепенно теряет связи с фундаментальным научным знанием, а научным знанием стало признаваться только то, что отвечает требованиям рынка [5]. Эконоцентризм, утилитаризм и прагматизм вузовской подготовки в содержательном плане снижает его фундаментальность и универсаль-

ность до прикладной, узкоспециализированной подготовки.

Педагогическая общественность, особенно в период обсуждения и принятия нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», требовала решительного поворота к аксиологическим проблемам образования, настаивая на необходимости построения высшей школы на основе не только западных моделей, но и учета российского менталитета, национальных особенностей образования. Ученое сообщество было озабочено сохранением ценностей национального воспитания в его взаимосвязи с общечеловеческими ценностями. Именно на этом еще в начале XX в. настаивали П. П. Блонский, С. И. Гессен, В. Н. Сорока-Росинский. Они полагали, что молодежь должна знакомиться как с мировой, так и с отечественной культурой, что у нее должно сформироваться национальное самосознание, чувство гордости за свою Родину.

Следует отметить, что борьба ученых за сохранение традиционных ценностей российского образования (ориентация на понимание научной картины мира, на развитие духовно-нравственных ценностей, приобщение к отечественной культуре) увенчалась определенным успехом. В новом законе акцент делается на нравственной составляющей образования, подчеркивается значимость общекультурной подготовки. В нем нашли отражение принципы гуманизма и свободы, которая трактуется как «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека,

создание условий для самореализации каждого человека... право на творческую инициативу». Выдвигаются требования создания условий не только для приобретения знаний, умений, навыков, но и ценностных установок, опыта деятельности и компетенций в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Предусмотрен также культурологический проект дальнейшего развития гуманитарного образования, говорится о необходимости формирования духовно-нравственной культуры народов РФ, нравственных принципов, освоении исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий).

Проблема обучения в законе рассматривается в одной связке с проблемой воспитания, направленного на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения. Нормативная роль закона заключается в том, что он имплицитно несет в себе культурологический проект, предоставляющий обучающимся право выбирать не только образовательные траектории, но и культурные образцы [10]. В нем прослеживается определенный ценностный консерватизм, попытка реализации с помощью института образования социальной и духовной консолидации общества, тех «духовных скреп», под которыми, скорее всего, понимаются ценности православной культуры,

способной соединить многоплановое и разнообразное поле российской культуры, сохранить и передавать достойные традиции и стабильные ценности. Статья 87, посвященная особенностям изучения основ духовно-нравственной культуры народов РФ, подводит нас к мысли о том, что существенное место в гуманитарной подготовке, как это было и в дореволюционной России, должно занять религиозное воспитание. На этом в свое время настаивал один из образованнейших людей царской России обер-прокурор Синода К. П. Победоносцев, видевший в школе хранительницу российских традиций, нравственных норм и религиозных устоев.

Культурно-теологический подход в его современной интерпретации сосредоточен на решении духовно-нравственных педагогических задач, направленных прежде всего на усвоение студентами знаний о других культурах и религиях, воспитание их в духе толерантности и взаимоуважения к другим народам, на формирование общечеловеческих ценностей, межкультурного диалога и этнической консолидации. Благодаря знакомству с мировыми религиями, полученному опыту межкультурного и межконфессионального общения, человек смотрит на мир шире и терпимее относится к культурному своеобразию других людей. Предполагается, что теологическое просвещение позволит повысить культурный потенциал страны путем нейтрализации причин и условий, способствующих возникновению религиозного экстремизма и терроризма, социальных межрелигиозных конфликтов.

Образование не может и не должно заменить собой религию как носителя веры, мистического, трансцендентного знания, не требующего объяснения и понимания. В этом ее отличие от знания гуманитарного, значение которого и состоит в пробуждении веры в способность человека понять, детально проанализировать, оценить, суметь объяснить историческую и мировоззренческую значимость каждой мировой религии. Интегративная функция социально-гуманитарного образования заключается в том, что оно выступает в качестве мировоззренческого «синтезатора», взаимосвязанного влияния знания, и веры, о чем еще на рубеже XX–XXI вв. говорил Б. С. Гершунский [3. С. 457]. По мысли ученого, рано или поздно, но именно образованию, по самой своей сути связанному с формированием мировоззрения и ментальности человека, придется взять на себя столь необычные ныне функции вероформирования. Этот процесс направлен на приобщение человека к постижению истины, по-разному пока трактуемой наукой, религией и образованием. Многоконфессиональность нашего государства и светский характер образования, гарантированный Конституцией РФ, требует от преподавателей высшей школы того, чтобы ни одна философская система, в том числе система философского теодентризма как мировоззренческая основа философского религиоведения, не могла занимать доминантное положение в системе социально-гуманитарного образования.

Новое тысячелетие характеризуется синергией, нелинейностью, неопределенностью и неоднозначностью развития. В таких условиях неизбежно возрастает внимание к проблемам существования человека, его жизнедеятельности, поиска оптимальных путей его становления и развития, что можно сделать только с помощью социально-гуманитарных наук. Понимание современного социально-гуманитарного образования как продукта не только педагогически управляемого, но и самоорганизующегося

приводит к необходимости сознательной актуализации принципов «человеческого и социокультурного измерения» педагогического процесса. Эти принципы исходят из множественности взглядов на мир образования, культуры и человека, что с неизбежностью порождает сосуществование множества педагогических парадигм, позволяющих рассматривать педагогическую реальность с различных культурно-антропологических позиций, ни одна из которых не может иметь доминирующего значения.

Список литературы

1. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. — Кемерово, 1993. С. 9—109.
2. Богуславский М. В. Феномен педагогики российского зарубежья в контексте российского образования XX века / М. В. Богуславский // Труды кафедры педагогики Академии социального управления. — М.; Тверь, 2005. Вып. 1. — С. 59.
3. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. / Б. С. Гершунский. — М., 2003. — 768 с.
4. Додонов В. И. Гуманизация воспитания / В. И. Додонов // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: в 3 ч. — М. изд-во ИТПиМНО, 1993. — Ч. 1. — С. 3—5.
5. Жуков В. Н. О причинах кризиса гуманитарного знания / В. И. Жуков // Вестник высшей школы. Alma mater. — 2013. — № 7.
6. Корнетов Г. Б. Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса. Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия; итоги, проблемы, перспективы / Материалы всероссийской научной конференции. — М.; Тверь, 2005. — С. 114.
7. Краевский В. В. Аксиологические проблемы педагогики / В. В. Краевский // Методология педагогики: аксиологический подход, ценностно-смысловые аспекты постижения и реализации образования. — М.; Челябинск, 2010. — С. 16—60.
8. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. — Ростов н/Д., 2002. — 544 с.
9. Полонский В. М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М.: РАО, 2001. — 368 с.
10. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

**ОБРАЩАЯСЬ
К ИСТОЧНИКАМ**
П. Ф. Каптерев

СРЕДНЯЯ ШКОЛА, ЕЯ НОВѢЙШАЯ ИСТОРИЯ*
(Начало статьи в № 3, 2014 г.)

Часть 2.

Вслѣдствіе волненій учащихся, въ педагогическихъ совѣтахъ среднеучебныхъ заведеній г. Тифлиса весною 1905 года обсуждался современный строй школы. Попечитель кавказскаго учебнаго округа въ мартѣ – апрѣлѣ того же года образовалъ комиссію для подробной разработки мѣръ, принятіе которыхъ дало бы учебнымъ заведеніямъ возможность осуществлять поставленныя имъ закономъ учебно-воспитательныя цѣли. Комиссія состояла изъ выборныхъ отъ отдѣльныхъ педагогическихъ совѣтовъ, которымъ и было предложено объединить и закончить работу, начатую послѣдними. Число засѣданій комиссіи дошло до 26 (съ 3 апрѣля по 4 іюня 1905 года). Комиссія обсудила 23 вопроса, затрогивавшихъ самыя существенныя стороны всей школьной организациі, и по каждому представила опредѣленныя рѣшенія. Самые вопросы и ихъ рѣшеніе комиссіей, состоявшей изъ законно выбранныхъ представителей педагогическихъ совѣтовъ всѣхъ среднихъ учебныхъ заведеній Тифлиса, настолько важны въ исторіи нашей средней школы, что мы считаемъ полезнымъ ознакомить читателей съ самыми вопросами и съ ихъ рѣшеніями, хотя бы и въ весьма сжатомъ видѣ.

1-й вопросъ. О предоставленіи общественнымъ учрежденіямъ и частнымъ лицамъ права открытія явочнымъ порядкомъ школъ всевозможныхъ видовъ и типовъ. – Признать неотъемлемымъ право и обязанность общества открытія и организациі, при широкоемъ содѣйствіи правительства, всевозможнаго вида и типовъ частныхъ учебныхъ заведеній; дѣйствующія въ настоящее время въ Россіи законоположенія о частныхъ учебныхъ заведеніяхъ признать подлежащими коренному пересмотру; право открытія

* 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.

явочнымъ порядкомъ всякаго рода учебныхъ заведеній признать за земскимъ и городскимъ самоуправленіемъ, различными обществами, корпораціями и частными лицами, съ предоставленіемъ имъ свободнаго выбора предметовъ и методовъ учебнаго курса.

2-й вопросъ. Объ установленіи единенія семьи со школой на началахъ постоянной организаціи. – Единеніе семьи и школы, не-обходимое въ интересахъ воспитанія и обученія подражающихъ поколѣній, возможно только въ школѣ, организованной при непосредственномъ участіи общественной инициативы, согласно съ дѣйствительными потребностями семейно-общественнаго воспитания и требованіями педагогики. Виды возможныхъ организацій единенія между семьей и школой слѣдующіе: а) родительскіе кружки; б) попечительные совѣты; в) педагогическія общества. Делегаты отъ родителей присутствуютъ въ засѣданіяхъ педагогическаго совѣта съ рѣшающимъ голосомъ по всѣмъ вопросамъ школьной жизни. Члены родительскаго кружка, съ разрѣшенія преподавателей, имѣютъ право присутствовать на урокахъ.

3-й вопросъ. О предоставленіи свободы печати по всѣмъ вопросамъ школьной жизни. – Желательно: предоставить печати полную свободу по всѣмъ вопросамъ школьной жизни, установить явочный порядокъ изданія газетъ и журналовъ, посвященныхъ педагогическимъ вопросамъ, и устранить стѣсненія, ограничивающія педагоговъ въ активномъ участіи въ періодической прессѣ.

4-й вопросъ. Объ обезпеченіи правового положенія лицъ учебно-воспитательнаго персонала. – Право оцѣнки дѣятельности преподавателя принадлежитъ исключительно педагогическому совѣту, а равно и увольненіе преподавателя отъ должности. Всѣ члены учебно-воспитательнаго персонала школы составляютъ судъ чести, вѣдающій всѣ проступки его членовъ, личныя недоразумѣнія и столкновенія съ родителями учащихся.

5-й вопросъ. Объ автономіи педагогическихъ совѣтовъ. – Нужно установить законодательнымъ путемъ самостоятельность педагогическихъ совѣтовъ на началахъ выборности и коллегіальности, съ предоставленіемъ высшей школьной администраціи лишь наблюденія за законною дѣятельностью послѣднихъ. Въ составъ педагогическаго совѣта входятъ лица учебно-воспитательнаго персонала, школьные врачи и делегаты отъ родителей; педагогическому совѣту принадлежать инициатива и распорядительная власть во всѣхъ учебно-воспитательныхъ и хозяйственныхъ вопросахъ, равно какъ и право завѣдыванія внутренней административной частью даннаго учебнаго заведенія. Педагогичес-

кому совѣту принадлежитъ право выбора предсѣдателя совѣта, замѣщенія должностей инспектора, преподавателей, классныхъ наставниковъ, дѣлопроизводителя, бібліотекарей, врача, казначея и выбора членовъ хозяйственнаго комитета.

6-й вопросъ. О сѣздахъ педагоговъ. – Самая широкая организація сѣздовъ помѣстныхъ, окружныхъ и всероссійскихъ со всѣми условіями, облегчающими ихъ осуществленіе.

7-й вопросъ. О выдѣленіи прогимназическихъ классовъ средней школы въ отдѣльныя учебныя заведенія. – Въ видахъ созданія болѣе нормальнымъ условій воспитанія и образованія примѣнительно къ возрастамъ и огражденія дѣтей отъ преждевременнаго вліянія на нихъ учащихся старшихъ классовъ, – необходимо выдѣлить прогимназическіе классы въ отдѣльныя учебныя заведенія.

8-й вопросъ. О задачахъ средней школы. – Школа не должна быть орудіемъ политики и средствомъ проведенія въ жизнь тенденцій, не имѣющихъ ничего общаго съ задачами воспитанія. Средняя школа даетъ учащимся возможность сознательно разбираться въ явленіяхъ окружающей природы и жизни, содѣйствуетъ развитію способностей и приготавливаетъ изъ учащихся хорошихъ работниковъ.

9-й вопросъ. Объ общедоступности средней школы для всѣхъ, безъ различія сословій, національностей и вѣроисповѣданій. – Отмѣнить ограниченія евреевъ по образованію, увеличить число среднихъ школъ, учредить стипендіи для наиболѣе бѣдныхъ и даровитыхъ дѣтей, въ городахъ съ преобладающимъ туземнымъ населеніемъ параллельно съ русскими гимназіями открывать инородческія, т. е. съ преподаваніемъ всѣхъ предметовъ, кромѣ русскаго языка и русской исторіи, на туземныхъ языкахъ.

10-й вопросъ. О правахъ оканчивающихъ курсъ средней школы. – Среднее учебное заведеніе не должно давать никакихъ преимуществъ ни для поступленія въ высшія учебныя заведенія, ни на государственную службу.

11-й вопросъ. Объ устраненіи переполненности среднихъ учебныхъ заведеній и установленіи максимальной нормы числа учащихся въ отдѣльныхъ классахъ. – Нужно установить нормальный составъ класса въ 26–30 человекъ.

12-й вопросъ. О пансіонахъ при среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. – Существующіе антигигіеничныя пансіоны-казармы слѣдуетъ замѣнить небольшими общежитіями для дѣтей опредѣленнаго возраста съ семейнымъ характеромъ. Желательно учрежденіе особыхъ пансіоновъ-училищъ за городомъ или въ

селахъ на семейныхъ началахъ.

13-й вопросъ. Обь организаціи внѣшкольныхъ занятій. – Это дѣло не только педагоговъ, но и родителей.

14-й вопросъ. О привлеченіи женщинъ къ широкому участию въ учебно-воспитательной дѣятельности въ мужскихъ учебныхъ заведеніяхъ. – Открыть широкій доступъ женщинамъ къ преподаванію въ мужскихъ учебныхъ заведеніяхъ, съ уравниемъ женщинъ въ правахъ съ мужчинами. На женщинъ могутъ быть возлагаемы всѣ школьныя обязанности, до должности предсѣдателя педагогическаго совѣта включительно.

15-й вопросъ. О спеціальной и общей подготовкѣ преподавателей. – Для педагогической подготовки учителей въ каждомъ учебномъ округѣ необходимо организовать двухгодичные педагогическіе курсы при университетѣ для окончившихъ высшее учебное заведеніе. Первый годъ – теоретическая подготовка, второй годъ – практическая.

16-й вопросъ. О религіозномъ воспитаніи учащихся. – Оно должно быть предоставлено главнымъ образомъ заботамъ семьи, а въ школѣ должна отсутствовать принудительность въ этомъ дѣлѣ. Преподаваніе закона Божія подлежить коренному измѣненію.

17-й вопросъ. О школьной дисциплинѣ. – Она должна быть преобразована по самому существу, съ отмѣной кондуитовъ, по возможности, наказаній и формальнаго отношенія къ проступкамъ учащихся. Чувство законности и уваженія къ порядку можно развивать въ молодомъ школьномъ обществѣ организаціей товарищескихъ кружковъ для самообразованія, товарищескихъ судовъ и изданіемъ журналовъ.

18-й вопросъ. О коренномъ измѣненіи существующей системы оцѣнки успѣховъ и нравственности учащихся. – Отмѣтки и баллы, какъ слишкомъ неудовлетворительные способы оцѣнки поведенія и успѣховъ учащихся, должны быть совершенно уничтожены и замѣнены характеристиками, составляемыми классными наставниками на основаніи ихъ личныхъ наблюденій и данныхъ, доставляемыхъ всѣми преподавателями класса. Переводы изъ класса въ классъ происходятъ на основаніи этихъ характеристикъ, а также вопросъ обь окончаніи курса рѣшается ими же.

19-й вопросъ. Обь освобожденіи лицъ учебно-воспитательнаго персонала отъ внѣшкольнаго надзора. – Этотъ надзоръ, какъ полицейскій, въ большинствѣ случаевъ несовмѣстимый съ достоинствомъ преподавателя и препятствующій искреннему сближенію его съ учащимися и ихъ родителями, нужно сложить съ

лиць педагогического персонала, передавъ его всецѣло родителямъ и обществу и оставивъ за педагогами лишь долгъ нравственного воздѣйствія на учащихся въ школьной жизни.

20-й вопросъ. О реорганизаціи института классныхъ наставниковъ. – Для устраненія изъ дѣятельности класснаго наставника канцелярскаго характера и свойствъ полицейскаго сыщика, присущихъ ей нынѣ, нужно сдѣлать эту должность чисто педагогической, – такъ поставить ее, чтобы классный наставникъ имѣлъ въ виду въ своей дѣятельности соображенія исключительно педагогическія, будучи ближайшимъ руководителемъ своего класса и представителемъ его интересовъ во всѣхъ случаяхъ школьной жизни.

21-й вопросъ. Объ урегулированіи труда лицъ педагогическаго персонала. – Нужно правильно, чрезъ каждое десятилѣтіе, пересматривать оклады учителей въ связи съ вздорожаніемъ жизни, лучше обезпечивать педагоговъ квартирами и пенсіей и предоставлять учителямъ возможность научной работы въ гимназіи улучшеніемъ библіотекъ и кабинетовъ.

22-й вопросъ. О воспитаніи общественно-правового сознанія въ учащихся. – Для этого необходимо: предоставить право каждому учащемуся, начиная съ V класса, принимать участіе во всѣхъ собраніяхъ по классамъ и быть дѣятельнымъ членомъ различныхъ товарищескихъ кружковъ и обществъ по самообразованію физическому и нравственному; предоставить старшимъ классамъ право выбора изъ своей среды депутатовъ для коллективныхъ заявленій педагогическому совѣту о своихъ нуждахъ, право пользования зданіемъ гимназіи для устройства совмѣстныхъ чтеній, спектаклей и литературныхъ утръ, право собраній въ свободное время для обсужденія текущихъ вопросовъ школьной жизни, право устройства кружковъ по всѣмъ отраслямъ знанія и искусства, экскурсій, спорта, право простого товарищескаго суда и спеціально суда чести.

23-й вопросъ. О преподаваніи туземныхъ языковъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. – Сдѣлать туземные языки обязательными для учащихся-туземцевъ во всѣхъ классахъ средней школы, сравнявъ положеніе преподавателей туземныхъ языковъ съ положеніемъ преподавателей другихъ предметовъ.

Все изложенное въ равной мѣрѣ касается какъ мужскихъ, такъ и женскихъ учебныхъ заведеній¹.

Тифлисскіе педагоги подробно разсмотрѣли недочеты современнаго школьнаго строя и для устраненія ихъ предложили

¹ Знаменскій, Тамъ же, Приложенія, отдѣлъ VII, № 101.

мѣры; московскіе и петербургскіе ихъ собратья старались отыскать самый первоисточникъ школьнаго настроенія, его коренныя причины. «Такъ дольше жить нельзя, – писали московскіе педагоги. – Давно извѣстны всѣ недостатки русской средней школы. Въ министерство генерала Ванновскаго они, эти недостатки, были признаны съ высоты престола. Бюрократія, однако, сумѣла повести дѣло такъ, чтобы, взамѣнъ подсказанной снизу и предписанной сверху школьной реформы, оставить русскую среднюю школу въ старыхъ невозможныхъ условіяхъ и даже усилить и подчеркнуть ея, всѣмъ извѣстные, недостатки; преподаватели больше прежняго связаны циркулярами, больше прежняго должны подавать учащимся вмѣсто хлѣба камень, и ни на одну минуту не могутъ быть спокойны, что никто и ничто не явится прервать ихъ дѣло, прекратить ихъ дѣятельность. Больше чѣмъ когда-либо въ среднюю школу вторгается полицейскій режимъ и на педагоговъ возлагаются полицейскія обязанности. Таковы результаты обѣщанныхъ и неисполненныхъ бюрократіей школьныхъ реформъ».

«Нормальный ростъ молодыхъ поколѣній, – писали петербургскіе педагоги, – можетъ совершаться только при полномъ свѣтѣ и просторѣ, въ атмосферѣ умственной, общественной и нравственной правды, взаимнаго довѣрія учителей, учениковъ и семьи. Строй школы долженъ быть такимъ, чтобы въ немъ сохранялось уваженіе къ личности ученика, дѣтское стадо чувствовало бы себя дѣтскимъ обществомъ, авторитетъ наставника признавался бы охотно и свободно, и была бы морально и общественно вліятельной не только личность педагога, но и педагогическая корпорація... Но со школы было сорвано знамя общечеловѣческихъ завѣтовъ, которое пытались водрузить на ней идеалисты 60-хъ годовъ, звавшіе къ созданію свободнаго гармоническаго чловѣка... Вмѣсто прежнихъ широкихъ идеаловъ, правительственная политика поставила обществу и школѣ лозунгъ охраненія «началь самодержавія, православія и народности» и, преграждая открывавшійся путь свободнаго развитія, звала молодя поколѣнія назадъ... Явилось полное недовѣріе къ обществу въ школьномъ дѣлѣ, всякому частному предпріятію навязывали казенную программу, опутали учителей и учениковъ цѣлой сѣтью самыхъ мелочныхъ требованій и правилъ, лишившихъ ихъ всякой самостоятельности, и тѣхъ и другихъ подчинили строжайшему надзору, даже и во внѣшкольной жизни и дѣятельности, не давали свободно вздохнуть. Директоръ, циркуляры, округъ, министерство, безчисленныя и на мѣстѣ и заѣзжія власти. Оба живые

элементы школы – ученики и учителя – замерли, обезличились, школа омертвѣла». «Удивительно ли, что при такихъ условіяхъ все независимое и сильное чуждается педагогической дѣятельности, и школа остается безъ идейныхъ работниковъ? Условія ея жизни содѣйствуютъ особенно печальному подбору лицъ». «Разставшійся со школой юноша не находилъ ни одного добраго слова, которымъ бы могъ помянуть ее, и, за рѣдкими свѣтлыми исключеніями, уносилъ къ ней глухое отвращеніе». «Мы присутствуемъ при знаменательномъ моментѣ полного краха казенной средней школы и крушенія поставленныхъ ей задачъ. Ее всячески ограждали отъ жизни, но жизнь ворвалась въ школу и вывела юношей, почти мальчиковъ, на улицу подъ удары казацкихъ нагаекъ. Въ ней насаждали православіе, но, выдвинувъ его въ тяжелыхъ формахъ казеннаго формализма, воспитали религіозный индифферентизмъ. Школа претендовала стать орудіемъ руссификаціи и вызвала на окраинахъ глубокую ненависть къ русскому языку и русской культурѣ; она должна была явиться ареной пропаганды самодержавія – и воспитала протестующихъ мальчиковъ. Банкротство средней школы создано было самимъ правительствомъ». «Союзъ наставниковъ обязанъ взять изъ ученическихъ слабыхъ и неопытныхъ рукъ борьбу за интересы школьнаго дѣла»... «Учительству должна быть дана видная роль въ школьномъ строителствѣ, ни одинъ школьный законопроектъ не долженъ быть принятъ безъ предварительнаго обсужденія его учительствомъ².

Если мы сравнимъ педагогическое движеніе въ Россіи конца шестидесятыхъ и начала семидесятыхъ годовъ прошлаго столѣтія, т. е. борьбу классицизма и реализма, съ педагогическимъ движеніемъ перваго десятилѣтія настоящаго столѣтія, то замѣтимъ между ними глубокое различіе: прежде спорили объ учебныхъ предметахъ и программахъ, – чему быть: классицизму или реализму? – нынѣ спорятъ о живыхъ дѣятеляхъ школы, о положеніи учащихся и учащихся, объ ихъ правахъ и свободѣ. Прежде думали: дайте намъ классическую систему образованія, или реальную, по мнѣнію другихъ, и все будетъ прекрасно, получится превосходнѣйшая школа, юношество будетъ превосходно образовано, и умственно и нравственно. О положеніи и правахъ учащихся и учащихся никто не говорилъ, въ составѣ учебнаго курса видѣли заключенной всю педагогическую мудрость, все благо или зло школы. Нынѣ совсѣмъ не говорятъ о составѣ курса. Съ устраненіемъ греческаго языка изъ гимназій, вопросъ

² Знаменскій, Тамъ же. Приложенія, отдѣлъ VII, № 99–100, 103.

о курсѣ считается въ сущности рѣшеннымъ: классицизмъ паль, его дѣло безвозвратно проиграно, остается только додѣлать, дорѣшить вопросъ, хотя въ дѣйствительности тутъ остается еще много хлопотъ, есть еще достаточное число неразрѣшенныхъ задачъ о составѣ общеобразовательна курса; на мѣсто пережитаго вопроса о составѣ учебнаго курса выдвигаются новые – о положеніи учащихся и учащихся, объ участіи родителей и общества въ дѣлѣ школы. Это насущные, коренные вопросы учебнаго строя, безъ разрѣшенія ихъ школа не можетъ вести нормальную жизнь. По этимъ вопросамъ было сдѣлано безчисленное количество заявленій учащимися, надъ разработкой ихъ трудилось в учительство. Обойти ихъ при реформѣ средней школы болѣе невозможно, всѣ академическія волненія и требованія съ конца прошлаго столѣтія въ своей сущности приводятся къ требованію урегулировать положеніе учащагося и учащаго въ школь.

Что сдѣлано для благоустройства средней школы? – Весьма мало. Министръ Боголѣповъ заботился о реформѣ средней школы, но не успѣлъ провести ее; министръ Ванновскій, отправивъ въ архивъ труды предшественника, началъ реформу по-новому, но не успѣлъ осуществить ее; министръ Зенгеръ и министръ Глазовъ дѣлали то же: направляли труды предшественника въ архивъ, сами принимались за реформу, но, составивъ проекты, не успѣвали ихъ провести, какъ получали отставку. Та же участь постигла и проектъ министра Кауфмана – о созданіи новаго типа средней школы, долженствовавшей восполнить промежутокъ между городской четырехклассной школой и высшими учебными заведеніями. Во всѣхъ этихъ проектахъ, особенно въ выработанныхъ при министрѣ Глазовѣ, есть довольно цѣннаго въ педагогическомъ отношеніи и вообще правильнаго и благожелательнаго по части постановки просвѣщенія³; но ни одинъ изъ этихъ проектовъ не былъ осуществленъ, не по личной винѣ того или другого министра. Можно только сказать, что никакого твердаго плана, никакихъ обоснованныхъ руководящихъ началъ, никакой педагогической традиции въ дѣятельности по преобразованію средней школы замѣтить нельзя: что ни министръ, то система, а значительная часть прежняго – **на смарку**. Министръ Толстой создаетъ родительскіе комитеты при среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, а послѣдующіе министры издають о нихъ такія положенія, что приводятъ деятельность ихъ почти къ нулю; министры Боголѣповъ и Толстой пишутъ циркуляры для

³ См. изложеніе проектовъ министровъ Глазова и Кауфмана въ Русской Школѣ 1910 г. въ ст. Н. П. Малиновскаго, Очеркъ реформы средней школы 11 и 12.

поднятія дѣятельности педагогическихъ совѣтовъ въ школахъ, а позднѣйшіе министры сочиняють циркуляры о поднятіи роли директора, о его отвѣтственности, что, конечно, возможно лишь при уменьшеніи значенія совѣтовъ.

Существенныхъ мѣръ по благоустройству средней школы проведено министерствомъ, собственно, двѣ: несравненно лучшее обезпеченіе преподавателей средней школы въ матеріально-мъ отношеніи (значительное увеличеніе ихъ окладовъ и пенсіи) и устройство при учебныхъ округахъ однолѣтнихъ курсовъ для подготовки преподавателей среднихъ школъ. О серьезномъ значеніи этихъ мѣръ для среднихъ школъ нечего и говорить, ихъ цѣнность вполне понятна. Вторая мѣра пока есть, собственно, начало рѣшенія этого важнаго, вопроса – подготовки учителей среднихъ школъ.

Число общеобразовательныхъ среднихъ учебныхъ заведеній въ послѣднее время значительно увеличилось, но все же далеко недостаточно для вмѣщенія всѣхъ желающихъ. Количество гимназій съ 236 въ 1906 году дошло до 375 къ 1 января 1911 года, а число реальныхъ училищъ съ 159 за тотъ же промежутокъ времени достигло 277. Въ теченіе 1911 года открыто 33 мужскихъ и 71 женская гимназія. Тѣмъ не менѣе ежегодно приходится отказывать желающимъ въ пріемѣ. Въ періодъ времени отъ 1900 по 1904 годы въ гимназіяхъ было отказано въ пріемѣ 24.424 человѣкамъ, а въ реальныхъ училищахъ 12.581 чел., т.-е. всего 37.000 или въ среднемъ до 7.400 чел. въ годъ. Въ 1910 году количество отказовъ возросло до 11.425, причемъ въ первый классъ было отказано въ пріемѣ 6.714 чел., а въ остальные классы 4.711. А такъ какъ регистрируются лишь отказы въ тѣ классы, гдѣ имѣются вакансіи, то, несомнѣнно, недостатокъ мѣстъ въ мужскихъ среднихъ школахъ былъ выше указанныхъ цифръ. Но несмотря на всю убедительность приведенныхъ статистическихъ данныхъ, на то, что у насъ къ 1 января 1910 года на 152.474.700 человѣкъ населенія имѣлось всего 1.246 среднихъ мужскихъ и женскихъ учебныхъ заведеній, причемъ одинъ учащійся юноша приходился на 423 мужч. и одна учащаяся дѣвушка на 319 женщ., на сѣздѣ директоровъ среднеучебныхъ заведеній петербургскаго учебнаго округа нашлись представители государственной педагогіи, поднявшіе патріотическій вой и плачь по поводу страшной опасности; угрожающей Россіи отъ предложенія умножить число среднихъ школъ особымъ типомъ средней школы съ широкимъ допущеніемъ въ нее учениковъ изъ народа. Стремленіе большинства родителей отдавать своихъ дѣтей непременно въ

«ученую» школу они признали нездоровымъ, ошибочнымъ, съ точки зрѣнія государственной и соціальной, «атрофированіемъ народныхъ корней въ интересахъ умноженія рядовъ интеллигенціи»; ученики изъ народа въ «ученыхъ» школахъ прямо объявлены несчастными, а въ заключеніе указано, что «молодой народъ (т.-е. русскій), не выработавшій еще сознательныхъ стремленій и интересовъ въ этой области (т.-е. въ школьной политикѣ), нуждается въ опеку»⁴. Мысли не новыя, высказывавшійся не одинъ разъ, когда хотѣли загородить народу дорогу къ образованію.

Любопытна исторія родительскихъ комитетовъ съ точки зрѣнія отношенія между педагогиками общественной и правительственной, прогрессивной и консервативной. Министръ Толстой циркуляромъ отъ 25 ноября 1905 года разрѣшилъ образовывать при каждомъ среднемъ учебномъ заведеніи совѣщанія родителей учениковъ всей школы и отдѣльныхъ ея классовъ съ предоставленіемъ имъ правъ организаціи родительскаго комитета. Председателю родительскаго комитета предоставлялись права, одинаковыя съ попечителемъ гимназіи, какъ въ педагогическомъ, такъ и въ хозяйственномъ совѣтѣ учебнаго заведенія. Извѣстно, что учащіеся, а за ними педагоги, настоятельно требовали допущенія выборныхъ отъ родителей въ педагогическіе совѣты съ правомъ рѣшающаго голоса. Очевидно, министерская мѣра была слабымъ отраженіемъ общественнаго требованія – допускался въ совѣтъ одинъ лишь предсѣдатель родительскаго комитета. Правда, тѣмъ же циркуляромъ предоставлено право присутствія въ засѣданіяхъ совѣта съ рѣшающимъ голосомъ уѣздному предводителю дворянства или его замѣстителю, предсѣдателю уѣздной управы или его замѣстителю и городскому головѣ или спеціально для этой цѣли избранному городской думой лицу изъ состава гласныхъ. Это, очевидно, отзвукъ требованія объ общественномъ контролѣ надъ школами, объ участіи въ педагогическихъ совѣтахъ общественныхъ элементовъ. Только непонятно, съ перваго взгляда, почему именно уѣздные предводители дворянства, предсѣдатели управъ и городскіе головы съ ихъ замѣстителями были призваны въ педагогическіе совѣты, а не выборные отъ родителей, которымъ интересы школы ближе и важнѣе, чѣмъ поименованнымъ должностнымъ лицамъ. Дѣло разъяснилъ смѣнившій Толстого министръ Кауфманъ, заявившій

⁴ См. труды перваго сѣзда директоровъ среднеучебныхъ заведеній с.-петербургскаго учебнаго округа. СПб. 1912 г. Изд. Вольфа. Докладъ С. Л. Степанова. Объ установленіи связи между низшей и средней общеобразовательной школой и пренія по этому докладу, особенно же заявленіе псковскаго директора А. Г. Готлиба. Изъ этого доклада взяты приведенныя въ текстѣ данныя о числѣ среднихъ школъ.

въ своемъ циркулярѣ, что «образование родительскихъ совѣщаній имѣло главною цѣлью оказаніе содѣйствія со стороны общества правильной постановкѣ учебно-воспитательнаго дѣла въ средней школѣ и, въ частности, устраненію изъ нея тѣхъ ненормальныхъ явленій, которыя имѣли мѣсто въ ней въ послѣднее время. Этой именно задачей и долженъ опредѣляться характеръ дѣятельности родительскихъ совѣщаній и комитетовъ».

Такимъ образомъ родительскіе комитеты образованы не въ видахъ реформы школы, а ради обузданія школьниковъ и водворенія въ среднихъ школахъ мира, тишины и спокойствія. Отсюда понятно, что гораздо удобнѣе было съ этой цѣлью призвать въ педагогическіе совѣты школъ предводителей дворянства, предсѣдателей управъ и городскихъ головъ, чѣмъ выборныхъ отъ родителей. Первые благонадежнѣе, съ точки зрѣнія «устраненія ненормальныхъ явленій» зъ школы, чѣмъ послѣдніе.

Эта точка зрѣнія на родительскіе комитеты, какъ на общественные органы обузданія среднихъ школъ, опредѣлила ихъ дальнѣйшую исторію. Члены родительскихъ совѣщаній и комитетовъ сначала приняли—было всерьезъ учрежденіе такихъ органовъ школьной жизни, начали обсуждать всевозможныя явленія школьной дѣятельности, возбуждать ходатайства, проектировать реформы, подумывать о расширеніи своихъ правъ и закрѣпленіи ихъ закономъ, но скоро убѣдились, что все это тщетно, что отношеніе высшаго учебнаго начальства къ комитетамъ, какъ заявилъ предсѣдатель одного комитета, «самое враждебное». Подоспѣли циркуляры министра Кауфмана (отъ 5 августа 1906 г. и 4 іюля 1907 года) съ разъясненіемъ, съ какою цѣлью учреждены родительскіе комитеты и при какомъ числѣ родителей могутъ быть производимы выборы въ комитетъ, съ замѣчаніемъ, что «несостоявшееся второе собраніе будетъ свидѣтельствовать о нежеланіи родителей организовать родительскій комитетъ, и образование его отлагается до слѣдующаго года». Что же касается утвержденія уставовъ комитетовъ, то министръ призналъ это излишнимъ при наличности своихъ циркуляровъ. Дальше дѣло пошло еще уже: министръ Шварцъ выхлопоталъ себѣ право собственною властью закрывать родительскіе комитеты и совѣщанія. Онъ доложилъ совѣту министровъ, что комитеты служатъ, въ нѣкоторыхъ учебныхъ округахъ, будто бы, источникомъ безпорядковъ и волненій въ тѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, при которыхъ они образованы. Министръ разъяснилъ, что на обязанности директоровъ учебныхъ заведеній, при которыхъ образованы родительскіе совѣты и комитеты, лежитъ доводить до свѣдѣнія общей адми-

нистрації и лицъ прокурорскаго надзора, по принадлежности, непосредственно или чрезъ попечителя учебнаго округа, о такихъ дѣйствіяхъ членовъ комитетовъ, въ коихъ усмотрѣно будетъ нарушеніе, угрожающее общественному порядку и спокойствію, или же дѣяніе, запрещенное закономъ подѣ страхомъ наказанія. Комитеты, слѣдовательно, не закрыты, но могутъ быть закрыты министромъ во всякое время, а члены ихъ притянуты къ суду. Очевидно, при такихъ условіяхъ комитеты могутъ только прозябать. и состоятъ изъ лицъ, имѣющихъ даръ жить въ согласіи со всякими директорами. Между тѣмъ, родительскіе комитеты, несмотря на тяжкія условія своего существованія и на слабое участіе въ нихъ родителей, принесли школамъ и пользу: обсуждая просьбы и требованія учащихся, они, несомнѣнно, внесли нѣкоторое смягченіе и умиротвореніе въ отношенія учащихся къ учащимъ и школамъ, служили, до извѣстной степени, посредниками между ними; относясь съ нѣкоторой критикой къ организаціи средней школы и отмѣтивъ ея недостатки, они возбудили цѣлый рядъ правильныхъ вопросовъ и ходатайствъ, имѣющихъ отчасти мѣстное, а отчасти общероссійское значеніе. Конечно, комитеты сдѣлали меньше, чѣмъ отъ нихъ ожидали, родители учащихся слабо и вяло собирались на собранія, неохотно, не энергично въ нихъ работали; но не нужно забывать, что наше отечество – страна мало культурная, въ которой общество рядомъ суровыхъ правительственныхъ мѣръ издавна держалось далеко отъ школы, не допускалось до участія въ ея дѣлахъ, школа считалась учрежденіемъ казеннымъ, государственнымъ, до котораго обществу дѣла нѣтъ, кромѣ пожертвованій на нее; комитеты неимѣли уставовъ, никакихъ строго опредѣленныхъ обязанностей и правъ, никакой фактической власти устранять изъ школъ замѣченное ими зло, они могли только просить и ходатайствовать – въ громадномъ большинствѣ случаевъ безрезультатно. А это не могло поощрять дѣятельныхъ и энергичныхъ людей къ участію въ родительскихъ комитетахъ. Вызванные къ жизни въ тяжелую минуту школы, когда само многоопытное начальство совсѣмъ растерялось, они считаются теперь ненужными свидѣтелями слабости администраціи, съ которыми лучше всего покончить тихимъ манеромъ.

Нынѣ родительскіе комитеты – при смерти. Въ самое послѣднее время изданы новыя стѣснительныя постановленія о нихъ: для организаціи родительскаго комитета необходимо участіе въ немъ 2/3 общаго числа родителей и опекуновъ учащихся въ данномъ учебномъ заведеніи, члены комитета, его председатель и замѣститель утверждаются попечителемъ учебнаго округа и т. п.

Смысл этих постановлений ясен. Мы скажем одно: дѣло не въ двухъ третяхъ, не въ количествѣ и попечительскомъ утвержденіи, а въ качествѣ лицъ, пожелавшихъ принять участіе въ школьныхъ дѣлахъ и способныхъ поработать на благо школы. Если изъ родителей учащихся въ школѣ найдется пять такихъ человѣкъ, то нужно пользоваться ихъ трудомъ, не обставляя безкорыстную работу этихъ лицъ формалистикой двухъ третей и попечительскимъ утвержденіемъ. Людей, въ педагогіи свѣдующихъ и желающихъ работать на благо школы, такъ мало, что отпугивать ихъ формалистикой не значитъ заботиться о благѣ школы.

Подобными мѣропріятіями, а равно возстановленіемъ системы экзаменовъ, отдачей учащихся внѣ школы подъ надзоръ полиціи и тому под., средняя школа, по возможности, возвращена къ положенію ея при министрахъ Деляновѣ и Толстомъ, чѣмъ попытка реформировать ее послѣ 1905–6 учебного года пока и закончилась⁵.

А между тѣмъ, необходимость коренной реформы средней школы усматривается не только изъ заявленій родительскихъ комитетовъ и собраній учащихся и учащихся – а, кажется, кому бы ближе и знать школьное дѣло, всѣ его грѣхи и тягости, какъ не поименованнымъ группамъ лицъ, – но на нее же указывается очень часто литературой и въ частности беллетристикой послѣдняго предреволюціоннаго періода, въ живыхъ картинахъ изображавшей среднюю школу, ея различные недостатки. Въ поименованныхъ въ примечаніи⁶ беллетристическихъ произведеніяхъ гимназическіе годы изображаются, какъ «ненавидимые», а день окончанія гимназіи, какъ самый счастливый за всѣ 8 лѣтъ гимназическаго ученія, причемъ живописуется грустно-комическій актъ отрясанія окончившими гимназистами, при выходѣ изъ гимназіи, «праха отъ ногъ своихъ»; изображается тяжелое, угнетенное положеніе учительскаго персонала, такъ что «всѣ вообще педагоги – жалости достойное народонаселеніе», они лишены своей воли, должны во всемъ слушаться циркуляровъ и приказовъ ближайшаго начальства; учителя и ученики – враги между собой; все, что бросало тѣнь на учителей и воспитателей, под-

⁵ О деятельности родительскихъ комитетовъ у насъ имѣются фактическія данныя, собранныя при помощи анкеты спб. родительскаго кружка. Эти данныя будутъ нами обработаны и опубликованы.

⁶ Б. Гегидзе, Въ университетѣ. СПб. 1903; И. Ивановъ, Студенты въ Москвѣ. Москва, 1903; Свящ. Г. Петровъ, Затѣйникъ. СПб. 1904; Яблоновскій, Изъ гимназической жизни. СПб. 1902; Тимковскій, Сергій Шумовъ. Пов. и разск. Т. I. СПб. 1900. На основаніи этихъ и другихъ подобныхъ беллетристическихъ произведеній г. И. Алешинцевымъ составлена статья «Наша средняя школа». Русская школа, 1906 г. № 7–8.

рывало ихъ авторитетъ, все это принималось учениками на вѣру, какъ безспорная истина, какъ фактъ, не требующій ни доказательствъ, ни провѣрки; а учителя и воспитатели, въ свою очередь, любили поймать ученика, захватить его врасплохъ, и въ класса и внѣ класса, подглядывали за нимъ, вторгались даже въ его семью съ своимъ надзоромъ. Ученики въ школѣ, чѣмъ больше учились, тѣмъ больше тупѣли; школа принимала къ себѣ веселаго, живого, воспріимчивая мальчика, а выпускала загрубѣлаго, угрюмаго, нерѣдко болѣзненнаго и лживаго юношу. Лгать учителямъ и начальству не только не считалось грѣхомъ, но добродѣтелью, всѣ лгали, исключенія были рѣдки. Поэтому вполне возможны были такіе типы, объ одномъ представителѣ которыхъ директоръ говорилъ, что «намъ, своимъ наставникамъ, онъ ни разу не сказалъ правды», а отецъ юноши заявилъ, что «онъ ни разу въ жизни не солгалъ ни мнѣ, ни матери».

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Безрогов Виталий Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования Российской академии образования», г. Москва

bezrogov@mail.ru

Днепров Эдуард Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва

hp-journal@mail.ru

Ерёмина Анастасия Игоревна

Аспирант кафедры педагогики ФГБУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа

anastasia-eremina1989@rambler.ru

Козлова Галина Николаевна — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры спортивно-педагогических дисциплин, профессор кафедры общей и социальной педагогики ФГБУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

may06@pochta.ru

Колпачёва Ольга Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры общей педагогики, дошкольного и начального воспитания ФГБУ ВПО «Ставропольский государственный 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

Куровская Юлия Геннадьевна — кандидат филологических наук, доцент.

Старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования Российской академии образования», г. Москва

hp-journal@mail.ru

Липская Лариса Алексеевна — доктор педагогических наук.

Заведующий кафедрой социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры», г. Челябинск

lipskayala@mail.ru

Овчинников Анатолий Владимирович — доктор педагогических наук.

Заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования Российской академии образования», Москва

anatovch@pisem.net

Павлова Надежда Петровна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент общепедagogической кафедры теории и истории педагогики ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва
mapav1@yandex.ru

Пономарева Светлана Викторовна

Соискатель ФГБУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж
sedova00@inbox.ru

Седова Елена Евгеньевна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов ФГБУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж
sedova00@inbox.ru

Селиверстова Елена Николаевна — доктор педагогических наук, профессор

Заведующая кафедрой педагогики ФГБУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир
eseliver@mail.ru

Семёнова Наталья Викторовна — педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», г. Хабаровск
hgpu@mail.ru

Рогачева Елена Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир
RogachevaEY1@mail.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент

Профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил
ava-utkin@yandex.ru

Хижнякова Ольга Николаевна — кандидат педагогических наук

Проректор по информационно-методической работе Ставропольского краевого института повышения квалификации, развития образования и переподготовки работников образования, г. Ставрополь
hp-journal@mail.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефоны: (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Bezrogov Vitaliy G. — Doctor of Pedagogy, professor, Corresponding Fellow of Russian Academy of Sciences.

Leading researcher of the Institute for Strategy and Theory Education of the Russian Academy of Education, Moscow

bezrogov@mail.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

Eryomina Anastasia I.

Post-graduate student Chair of Pedagogy «M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University», Ufa

anastasia-eremina1989@rambler.ru

Kozlova Galina N. — Doctor of Education, Professor.

Professor of the department of sports-pedagogical disciplines, Professor, Department of General and Social Pedagogy FSBEI "Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin", Nizhny Novgorod

may06@pochta.ru

Kolpachova Olga Y. — Doctorate of Education, professor

Professor for 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

Kurovskaya Julia G. — Candidate of Philology, Associate Professor.

Senior Leading researcher of the Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education, Moscow

hp-journal@mail.ru

Lipskaya Larissa A. — Doctor of Education.

Head of the department of social sciences and humanities, FSBEI "Ural State University of Physical Culture", Chelyabinsk

lipskayala@mail.ru

Ovchinnikov Anatoliy V. — Doctor of Education.

Deputy Director for Science Institute for Strategy and Theory Education of the Russian Academy of Education, Moscow

anatovch@pisem.net

Pavlova Nadezhda P. — candidate of pedagogical, Associate Professor
Associate Professor State budgetary educational institution of higher professional education of the city of Moscow, "Moscow city Pedagogical University", Moscow
mpav1@yandex.ru

Ponomareva Svetlana V.
Applicant FSBEI "Voronezh State Pedagogical University", Voronezh
sedova00@inbox.ru

Sedova Elena E. — Ph.D., associate professor.
Assistant professor of theory and history of music and musical instruments FSBEI "Voronezh State Pedagogical University", Voronezh
sedova00@inbox.ru

Seliverstova Elena N. — Doctor of pedagogical Sciences, professor.
Head of Department of Pedagogy of Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir.
eseliver@mail.ru

Semenova Natalia V. — Pedagogical Sciences, Professor.
Professor of the Department of Pedagogy VPO "The State has Far-venous University for the Humanities", Khabarovsk
hgpu@mail.ru

Rogacheva Elena Y. — Doctor of Pedagogy, professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT "Vladimirskiy State Humanitarian University", Vladimir
RogachevaEY1@mail.ru

Utkin Anatoly V. — Doctor of Pedagogy, assistant professor
Professor of Department of Pedagogy of «Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute» (branch) of FSAEI "Russian State Vocational Pedagogical University", Nizhny Tagil
ava-utkin@yandex.ru

Khizhnyakov Olga. N. — candidate of pedagogical
Vice-Rector for Information and methodical work SEI AVT
«Stavropol Regional Institute for Advanced Studies, development of education and training of educators», Stavropol
hp-journal@mail.ru

Please feel free to contact the editorial.
Tel.: (3435) 25-55-01

Уважаемые коллеги!

Редакционный совет научного периодического издания «Историко-педагогический журнал» предлагает Вам опубликовать статью, имеющую историко-педагогическую направленность, на страницах нашего издания.

На ближайший номер (№1/2015) статьи принимаются до 20 февраля.

«Историко-педагогический журнал» — единственное периодическое подписное в Российской Федерации специализированное издание, рожденное совместным решением большой группы российских историков педагогики, адресован научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, студентам, аспирантам, докторантам, всем тем, кто интересуется историей образования и педагогической мысли.

«Историко-педагогический журнал» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС77-50140 от 06 июня 2012 г.).

Журналу присвоен международный стандартный серийный номер ISSN 2304-1242.

Издание включено в систему Российского индекса научного цитирования, электронная версия журнала доступна на сайте Научной библиотеки eLIBRARY.

Журнал включен в международный библиографический каталог работ по истории педагогики и образования — «History of Education and Children's Literature».

В течение трех лет в «Историко-педагогическом журнале» опубликованы статьи около 200 авторов, среди них большинство составляют доктора наук и академики, многие исследователи являются заслуженными деятелями науки РФ, заслуженными работниками высшей школы РФ, заслуженными учителями РФ, членами Российской академии образования, Международной академии наук педагогического образования и других академий.

Качество публикуемых статей обеспечивает редакционный совет (председатель — доктор педагогических наук, профессор Г.Б. Корнетов), в состав которой входят ведущие ученые вузов России и представители научно-педагогической общественности страны.

Среди основных рубрик журнала: «Памятные даты истории образования и педагогики»; «Методология и методика историко-педагогического исследования»; «История отечественного образования и педагогики»; «История зарубежного образования и педагогики»; «Методика преподавания»; «Научные дискуссии»; «Исследования молодых ученых»; «Рецензии и обзоры»; «Обращаясь к источникам».

Страницы журнала (в том числе электронная <http://ntspi.ru/ipj/>) открыты для активного обсуждения концепции развития нашего ежеквартального научного издания.

Публикация в «Историко-педагогическом журнале»:

— является основанием для Вашей регистрации в формирующейся Базе данных российских историков педагогики;

— ссылки и аннотации на ваши статьи будут указаны в международном библиографическом каталоге «History of Education and Children's Literature» (www.hecl.it)

— позволяет представить результаты исследования на ежегодных Национальных научных конференциях «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и Национальных форумах российских историков педагогики;

— обеспечит прямые контакты между специалистами, работающими в названной области;

— позволяет представить научные школы и актуальные направления историко-педагогических исследований; методический опыт преподавания учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли» в учебных заведениях страны; презентацию новых книг и рецензирование научных изданий;

— обеспечит ввод в каталог информационного сопровождения журналом, проводимые Вами научно-практические конференции и семинары по проблемам истории образования.

Для аспирантов публикация статей в «Историко-педагогическом журнале» БЕСПЛАТНАЯ.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8-14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3—4 строки); ключевые слова (8—10 слов)

Все данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в **алфавитном порядке, с обязательными указанием общего количества страниц источника**, ссылки на работы заключаются в **квадратные скобки** с указанием **страницы** при цитировании (например: «Текст цитаты...» [5. С. 17]).

Библиографические описания в списке литературы:

Пристатейные ссылки и/или списки пристатейной литературы оформляются **строго по ГОСТ 7.0.5-2008**. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

В отдельном файле-приложении

1. Указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (**на русском и английском языках**). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале.

Так же в приложении указывается 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

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 20.12.2014. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15,35. Тираж 250 экз. Заказ 45.

Оригинал-макет подготовлен в издательском центре НТГСПИ (ф) РГППУ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.