

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



1/2015

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 НГБОУ 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 подготовки научно-педагогических кадров НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил.

СОДЕРЖАНИЕ

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровы.....6

Романов А. А.,
д-р пед. наук, профессор
ПЕРВЫЙ ИЗБРАННЫЙ
МИНИСТР ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ
(памяти Э. Д. Днепровы)10

Днепров Э. Д.
д-р пед. наук, профессор, академик РАО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА
КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ25

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Уткин А. В.,
д-р пед. наук, доцент
К 175-летию А. Н. Острогорского
(1840 – 1917)54

Острогорский А. Н.
ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ60

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Шевелев А. Н.
д-р пед. наук, профессор
МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ64

Юдина Н. П.
д-р пед. наук, профессор
МОДЕЛИРОВАНИЕ В ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ88

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

- Стрельцов А. А.,**
канд. пед. наук, доцент
ОПЫТ ПЕРИОДИЗАЦИИ
ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ106
- Салов А. И.,**
канд. пед. наук, доцент
ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА ЛИЧНОСТИ
УЧИТЕЛЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ ПЕДАГОГАМИ
НАЧАЛА XX ВЕКА119
- Павлова Н. П.**
канд. пед. наук, доцент
АЛЬТРУИЗМ МЕЦЕНАТОВ В ОБЩЕСТВЕННОЙ
ЖИЗНИ РОССИИ конца XIX – начала XX вв.130

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

- Бим-Бад Б. М.,**
д-р пед. наук, профессор
ИСТОРИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ШКОЛЫ
В ГЕРМАНИИ (XVIII – первая треть XX века)140
- Савин М. В.,**
д-р пед. наук, профессор
СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕЧЕНИЙ В АНГЛИИ
В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА152
- Быкасова Л. В.,**
д-р пед. наук, профессор
РАЦИОНАЛИСТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ
КАК ОСНОВА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ
НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА ФРГ159

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

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Опрятнова Ю. Г.

РОДНОЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ НАРОДА В ТРУДАХ М. В. ЛОМОНОСОВА И ЕГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ	166
---	-----

Научные дискуссии

Возчиков В. А.,

д-р филос. наук, доцент СТУДЕНТЫ В ЭПОХУ ПЛАНОВОЙ ЭКОНОМИКИ	175
---	-----

ХРОНИКА ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ АВТОРЕФЕРАТОВ ДИССЕРТАЦИЙ (втор. пол. 2013 – 2014 гг.)	183
--	-----

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Вахтеров В. П.

ОСНОВЫ НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	187
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	201
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	204

6.....Историко-педагогический журнал, № 1, 2015

**ПАМЯТИ
ЭДУАРДА ДМИТРИЕВИЧА
ДНЕПРОВА**



Умер Эдуард Дмитриевич Днепров...

При одном упоминании имени Эдуарда Дмитриевича Днепровы (1936 — 2015) невольно вспоминаются крылатые слова классика: «Какая глыба! Какой матерый человечище!». Действительно, масштаб и разносторонность личности этого человека были поистине поразительны.

Э. Д. Днепров — моряк, капитан-лейтенант военно-морского флота, окончивший Ленинградское военное нахимовское училище и штурманский факультет Высшего военно-морского училища им. М. В. Фрунзе, прослуживший 12 лет на кораблях Северного и Балтийского флота.

Э. Д. Днепров — журналист, окончивший факультет журналистики Ленинградского государственного университета, автор множества публицистических статей, посвященных самым острым проблемам отечественного образования.

Э. Д. Днепров — историк, ученик профессора А. В. Предтеченского и академика М. В. Нечкиной, окончивший аспирантуру по исторической специальности и защитившей диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук.

Э. Д. Днепров — исследователь образования, доктор педагогических наук, академик РАО, создатель таких новых направлений научных исследований, как педагогическая историография и политическая история отечественного образования, составитель лучшей в нашей стране историко-педагогической библиографии, автор фундаментальных трудов по истории отечественного образования XIX — начала XXI века, исследователь педагогического наследия К. Д. Ушинского.

Э. Д. Днепров — издатель, работавший главным редактором крупнейшего в СССР научно-педагогического издательства «Педагогика», иницировавший и принявший самое активное личное участие в издании фундаментальных серий «Педагогическая библиотека» и «Новая педагогическая библиотека».

Э. Д. Днепров — организатор науки, заведующий лабораторией истории отечественной школы и педагогики НИИОП АПН СССР, редактор двух томов академического издания «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР», создатель и руководитель ВНИК «Школа», директор Центра педагогических инноваций, директор Федерального института планирования образования.

Э. Д. Днепров — общественный и государственный деятель, политик и реформатор, один из лидеров общественно-педагогического движения второй половины 1980-х — начала 1990-х гг., первый и единственный в России избранный министр образования, инициатор разработки и при-

нения Закона об образовании, один из авторов программы модернизации российского образования.

Именно с деятельностью Э. Д. Днепров как исследователя и организатора науки во многом был связан позитивный рывок в истории педагогики, который начался в нашей стране в те годы. Этот рывок, в частности, выражался в обращении к новейшим достижениям истории и других социально-гуманитарных дисциплин и естественным образом опирался на колоссальную историографическую и библиографическую работу, проделанную Днепровым в 1970-е гг. По словам основателя и первого ректора Университета Российской академии образования академика РАО Б. М. Бим-Бада, его «фундаментальные труды составляют гордость отечественной историографии и сами служат источниками для теоретиков и историков образования».

Последняя советская реформа школы, объявленная в 1984 г., несмотря на активную официальную пропаганду, вызвала резко негативное отношение педагогической общественности. Выразителем этих критических настроений стал Э. Д. Днепров, открыто выражая свое мнение и подкрепляя его ссылками на исторический опыт. Вскоре он вместе В. Ф. Матвеевым и С. Л. Соловейчиком возглавил нарастающее общественно-педагогическое движение, которое, будучи продуктом перестройки, возникло в контексте горбачевских реформ второй половины 1980-х гг.

Э. Д. Днепров, став лидером научного крыла общественно-педагогического движения, сумел объединить в созданном по его инициативе в 1988 г. Временном научно-исследовательском коллективе «Школа» людей, за два года подготовивших пакет документов, в которых получила последовательное воплощение совершенно новая демократическая и гуманистическая концепция развития всех уровней отечественного образования, системы его управления, экономического и кадрового обеспечения. Эти документы, имевшие огромное политическое значение, получили самую широкую поддержку общественности, причем, не только педагогической. Именно они составили фундамент тех реформ российского образования, которые проводил Э. Д. Днепров будучи в 1990–1992 гг. министром образования.

В последние годы Э. Д. Днепров был профессором Научно-исследовательского университета — Высшей школы экономики, являлся научным руководителем Научной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского.

До последних дней своей жизни он активно участвовал в общественно-педагогическом движении, последовательно отстаивал идеалы гума-

низации и демократизации отечественного образования, бескомпромиссно поддерживал общественную составляющую в его развитии.

Э. Д. Днепров не прекращал научно-исследовательскую работу. Незадолго до своей кончины он подготовил к изданию нормативные акты Российской империи, касающиеся вопросов образования, снабдив их обстоятельными комментариями.

Эдуард Дмитриевич тесно сотрудничал с «Историко-педагогическим журналом», неоднократно публиковавшим его работы. Он был активным участником ежегодных Международных научных конференций «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и ежегодных Национальных форумов российских историков педагогики, проводимых кафедрой педагогики Академии социального управления (г. Москва) при информационной поддержке «Историко-педагогического журнала».

Память об Эдуарде Дмитриевиче Днепрове, человеке и ученом, выдающемся государственном деятеле, реформаторе российского образования, крупнейшем отечественном историке педагогики последних десятилетий всегда будет жить в наших сердцах.

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



А. А. Романов

ПЕРВЫЙ ИЗБРАННЫЙ МИНИСТР ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ (памяти Э. Д. Днепров)

УДК 37:372.8

ББК 74.00

Рассмотрены аспекты деятельности Э. Д. Днепров, сыгравшие ключевую роль в разработке и внедрении философско-теоретических и общественно-педагогических оснований реформы общего образования в России в конце 80-х и начале 90-х годов XX века, способствовавшие кардинальной перестройке общеобразовательной школы, сыгравшие решающую роль в назначении его руководителем ВНИК «Школа» и избрании первым министром образования России.

Ключевые слова: Эдуард Дмитриевич Днепров; временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа»; реформа образования; перестройка общего среднего образования; первый избранный министр образования России.

A. A. Romanov

RUSSIA'S FIRST ELECTED MINISTER OF EDUCATION (in memory of E. D. Dneprov)

The article covers E.D. Dneprov's endeavor and public activity played an integral role in developing and implementing a conceptually new theoretical-philosophical and pedagogical framework for reforming Russia's high school education system in 1980s – 1990s that provided its profound change. This resulted in his being appointed first the director of provisional research board (VNIK) «Shkola» and later Russia's first elected minister of education.

Key words: Eduard Dmitrievich Dneprov; provisional research board (VNIK) «Shkola»; education reform; Russia's first elected minister of education; perestroika (reforming) of pedagogical science and high school system.

Писать о человеке, прикоснувшемся к твоей судьбе, оставившем в ней заметный след, найти нужные и добрые слова, довольно трудно. Важно не обидеть ненароком память об этом

человеке. Особенно трудно говорить о самородке, в котором природа необыкновенным образом переплавила самые достойные человека качества и выдающиеся результаты профес-

сиональной деятельности. Он ведь, действительно, был Гражданином, Ученым, Деятелем и Реформатором российского образования. По словам академика А. В. Петровского, все прогрессивные начинания последнего двадцатилетия XX века истории отечественного образования будут всегда связаны с именем Э. Д. Днепров — «самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий» [5. С. 19]. Наша задача, пусть кратко, фрагментарно, но показать масштаб деятельности Эдуарда Дмитриевича Днепровского сквозь призму авторского опыта общения с этим героем.

Андроповско-черненко-ская реформа школы начала 80-х годов прошлого столетия ставила целью приспособить имеющуюся (старую) школу к новым условиям. Необходимые решения принимались волюнтаристскими методами, без необходимой научной подготовки, включающей, как минимум, анализ состояния существующей системы образования, разработку стратегии, механизмов предстоящих преобразований и многое другое. Во второй половине 80-х годов XX века начинается масштабная работа по обсуждению причин торможения проводимой реформы. Даже у руководителей органов образования и педагогической науки не было согласованных мнений и решений о путях последующих действий. Однако настроения перестройки, оживившие общественное самосознание, не оставляли выбора: «Либо и дальше сеять у всех на глазах ведомственные иллюзии, либо честно и прямо взглянуть в лицо реальности.

От того, какая из этих позиций в руководящем сознании возобладает, зависит сегодняшний и завтрашний день школы. В конечном итоге — судьба страны, ибо будущее страны начинается в школе» [4. С. 17]. В учительской среде выражались более определенно, отвечая на вопрос о причинах пробуксовки реформы: «Не может буксовать то, чего нет», «вместо новой школы, о которой мечтало учительство, мы получили старую, но с новыми зарплатами. Мы штопаем там, где требуется новая ткань...» [Там же. С. 17].

Трудно представить всю многоплановость панорамы того противоречивого и драматичного периода перестройки общественной жизни страны и реформирования отечественного образования. Но этот бурный процесс позволил проявить себя многим деятелям науки и образования, способствовал появлению и развитию новых педагогических идей, направлений, опыта новаторской работы учителей (педагогика сотрудничества, учителя-новаторы и др.). Во всем многообразии появившихся на первом плане имен, вызывающих гордость и уважение (педагоги, психологи, писатели, артисты, деятели государства, науки и культуры) самой заметной и масштабной мне, без всякого сомнения, видится фигура Э. Д. Днепровского.

Совсем немногие в то время знали педагога Э. Д. Днепровского. Но вряд ли кто-либо мог оценить масштаб его личности, увидеть в нем человека пассионарного типа, которого при жизни причислят к легендам. Хотя уже тогда можно было сказать: успешный офицер флота, историк, историк педагогики, филолог-журналист, в 1961

году предложивший Н. С. Хрущеву провести демократические реформы в стране — за что исключен из членов КПСС (для многих в то время — это сродни приговору).

В 1987 году Э. Д. Днепров начинает публикацию тематических статей в главных печатных изданиях того времени («Правда», «Известия», «Советская культура», «Учительская газета» и др.). Блестящий историк и историограф, он, обращаясь к прошлому России XIX века, показывает, как общественно-педагогическое движение стало ведущим фактором «создания начальной народной школы, женского, профессионально-технического, педагогического, внешкольного образования, дошкольных образовательных учреждений», «открыла двери школы для прогрессивных идей отечественной и зарубежной педагогики» [4. С. 7]. Идея о необходимости общественной инициативы, общественно-педагогического движения в проведении реформ образования легла в основу публицистических выступлений и фундаментальных разработок ученого. Поражает яркость и точность его формулировок, не потерявших в большинстве случаев своей актуальности и сегодня.

Критикуя педагогическую науку, Э. Д. Днепров говорил о таких ее болезнях, как бездетность, социальная и в значительной степени научная бесплодность. Объяснял суть педагогики, заключающей в себе диалектическое единство противоположностей — нормативность и творчество. Официальная педагогика во все времена была системой нормативного мышления, в которой «норма всегда

выступала в качестве догмы, в качестве опорной точки противостояния учительскому творчеству» [4. С. 9]. Официально-охранительные позиции в то время занимало и Министерство просвещения СССР. Отдельные его представители видели причину торможения реформы в «серости учителя», в его «неумении работать». В этом всегда могут найти смысл чиновники-аппаратчики всех времен, верящие, что у них есть святое право на «волевое», командное руководство учительской массой, неспособной, по их мнению, обходиться без поводыря. Недаром и в наши дни в плохой работе школ винят учителей, да и преподаватели вузов тоже виноваты, раз согласны работать в таких условиях и на такую зарплату.

У Э. Д. Днепровы был другой подход. Он верил, что реформа нужна не чиновникам, а самим учителям, поэтому они сами способны к активной и творческой работе. Суровый реалист и прагматик, Э. Д. Днепров имел светлый, привлекательный, а где-то и романтический взгляд на учителя. У него возникало недоумение: «Откуда это пренебрежительное, барское отношение к учителю?» По его словам, он скорее поверит в «отсталость наробразовского аппарата, чем трех миллионов учителей» [4. С. 14]. При этом не происходило идеализации учителя, среди которых были и декомпетентизировавшиеся, и не желающие работать. Однако, по Э. Д. Днепрову, это нежелание «рождено, прежде всего, безмерной и уничижительной наробразовской опекой, задерганностью учителя, постоянным возрастанием его рабочего времени,



львиная доля которого уходит на бессмысленную отчетность, на удовлетворение прихотей бесконечно атакующих школу комиссий, на исполнение бесчисленных инструкций и циркуляров. Бюрократия, неистово плодящая эти отчеты, комиссии, циркуляры, сжигает ими творческий дух, физическое и моральное здоровье учителя. И при этом без стеснения возводит посредственность в установочную норму для всех учителей. Чем объяснить все это? Не тем ли, что просвещенческий аппарат чувствует безнаказанность, будучи абсолютно неподотчетен учительству?» [4. С. 14–15].

Э. Д. Днепров не боялся чиновничьего произвола. Смело и революционно звучали его слова в статье газеты «Правда» с говорящим названием «Верю в учителя. Школе — энергию обновления» (1 июня 1987): «Наробразовская бюрократия убеждена: стоит отпустить вожжи, и все повалится. В противовес этой почти маниакальной вере в нетленную силу вожжей хочу сказать: верю в учителя! В его самостоятельность, инициативу, творческий потенциал, в его одержимость и преданность делу! Верю и нисколько не сомневаюсь в том, что освобожденный от помочей, от потока повергающих в одурь инструкций, он раскроется в полную силу и убедительно продемонстрирует свою гражданскую зрелость. Что педагогика сотрудничества вдохнет в школу новую жизнь, избавит ее от застарелых пороков, даст мощный взлет учительского творчества. Что в сотрудничестве с обществом, с наукой, с детьми учитель перестроит, обновит школу» [4. С. 15].

Одной из идей, выдвинутой Э. Д. Днепровым, была идея создания коллектива творческих работников, способного взять на себя задачу разработки методологических, теоретических и научно-организационных проблем обновления школы [4. С. 21]. Э. Д. Днепрову удалось заинтересовать своими идеями всесильного секретаря ЦК КПСС Е. К. Лигачева, привлечшего его к подготовке доклада на Февральском пленуме партии (1988). Пленум сыграл видную роль в реформировании школы на демократических началах. В постановлении подчеркивалось: «Особое значение Пленум придает развитию творческих начал в деятельности советского учительства, профессоров и преподавателей, поддержке и подъему их общественной активности» [4. С. 33].

На пресс-конференции в Министерстве просвещения СССР (25 февраля 1988) Э. Д. Днепров назвал Февральский пленум стартом перестройки образования, выделив особенности, раскрывающие его значение для судеб школы. По его мнению, за почти трехсотлетнюю историю отечественных школьных реформ мы **«впервые ставим задачу комплексного преобразования системы просвещения как целостного социокультурного института в тесной, органической взаимосвязи всех его компонентов. И это — важнейшая сторона нового системного подхода к проблемам образования»**. Не менее важной стороной стал **«взгляд на систему образования как на один из наиболее действенных факторов перестройки, развития общества»**. Школа должна «вернуть себе роль

ускорителя, катализатора общественного развития. Должна стать ведущей силой формирования человеческого фактора, опорной частью того механизма, который обеспечит необратимость начавшихся перемен. **И в этом сейчас главная цель школы как социального института**» [4. С. 33]. Были отмечены также «широта постановки проблем и высокий уровень их проработки», «решительный и бесповоротный шаг к восстановлению концепции основателей социалистической школы, к ее демократизации, взгляд на демократизацию как на решающий фактор и основной путь перестройки школы» [4. С. 34]. И пятой особенностью пленума, по Э. Д. Днепрову, явилось то, что «его документы демократичны по своей сути, они не предreshают, но ставят проблемы, показывают основные подходы и направления их решения, оставляя само решение общественности, учительству, специалистам. Они, как отметил М. С. Горбачев, имеют характер политической рекомендации. Документы Пленума определили направление поиска, но еще предстоит вести сам поиск. Они утверждали идеи демократизации школы, но их еще предстоит вводить в жизнь. Было бы наивно думать, что это будет так просто, что все готовы принять эти идеи. Чем более углубляется, чем дальше идет процесс перестройки, тем более активное сопротивление бюрократии он встречает» [4. С. 36].

Как профессиональный штурман, Э. Д. Днепров понимал, что силы торможения реформы сильны и консолидированы, поэтому они попыта-

ются перемолоть решения Пленума в словесной мельнице, борьба предстоит жесткая, но надо трезво смотреть в глаза трудностям, надо «объединить усилия всех передовых общественных сил, чтобы преодолеть эти трудности, снять, наконец, с мели просвещенческий корабль. И здесь немало будет зависеть от активности прессы, общества, от гражданской позиции ученых, от их решимости выкорчевать надолбы догматизма, начетничества, консерватизма» [4. С. 36].

Начинания по воплощению идеи временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) приобрели очертания реального дела с созданием (8 марта 1988) Государственного комитета СССР по народному образованию. Возглавивший комитет Г. А. Ягодин принял решение об организации ВНИК «Базовая школа». Не заставил долго ждать и соответствующий приказ о создании временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа» Гособразования СССР, где мне уготовано было быть старшим научным сотрудником [11]. Его руководителем был назначен инициатор, главный организатор, идейный вдохновитель создания такого коллектива Э. Д. Днепров. Вероятно, были сомнения в статусности руководителя — у него не было высоких ученых степеней и званий. Однако при этом все члены ВНИКа, имеющие те же высокие звания и известность, признавали безусловное лидерство Э. Д. Днепров, его право на принятие решений и итоговые формулировки базовых документов. Но лишь спустя четверть века начинаешь по-

нимать, каким действительно ярким публицистом, тактиком и стратегом был наш руководитель. Такое понимание важно сейчас, когда в обстановке абсолютной униженности, а порой и безысходности, многие педагоги живут не только без веры в завтрашний день, но, более того, с чувством постоянной угрозы потерять последнее.

Коллективу предстояло разработать концепцию и содержание общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципы организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне школы-района-города; подготовить проекты Типового положения о средней общеобразовательной школе и Положения об общественных педагогических объединениях. Кроме того, Э. Д. Днепров готов был не ограничиваться теоретическими и прикладными разработками, а предложить и проекты новых нормативных документов: типовые варианты учебных планов, проекты общественно-государственной системы управления народным образованием, типовые Положения — о средней общеобразовательной школе, об аттестации учителей и дифференцированной оплате их труда, об общественных педагогических объединениях (Союзе учителей, общественных деятелей). Предполагалось также провести кодификацию законодательства о народном образовании, выявить все устаревшее в нем, мешающее работе школы, учителя, подготовить ряд предложений к союзному педагогическому съезду, в том числе и о социально-правовой охране учителя [4. С. 68].

Государственный комитет СССР по народному образованию выступал заказчиком, вышестоящей организацией и ответственным за внедрение результатов. Головной базовой организацией стала Академия педагогических наук (АПН) СССР. Нюанс состоял в том, что АПН СССР готовила свой пакет документов, поэтому не каждый ученый мог отважиться противопоставить себя АПН в качестве члена ВНИК.

В числе постоянных сотрудников ВНИК были такие известные ученые, как А. В. Петровский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьев, Х. Й. Лийметс, И. Я. Лернер, Б. М. Бим-Бад, О. С. Газман, А. В. Мудрик, В. М. Пивоваров и др. Изначально работа коллектива ориентировалась на широкую общественную поддержку и связь со всеми заинтересованными лицами и организациями. К сотрудничеству были привлечены самые известные в России директора школ (С. Р. Богуславский, Н. Н. Дубинин, В. К. Жудов, А. А. Захаренко, А. Ф. Иванов, В. А. Караковский, А. А. Католиков, Е. Б. Куркин, А. Н. Тубельский, Э. Г. Шаубов, Е. А. Ямбург) и учителя-новаторы (И. П. Волков, Э. Е. Гельман, Н. П. Гузик, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, Н. Н. Палтышев, М. П. Щетинин и др.). Консультационный совет ВНИК составили известнейшие академики и профессора (А. Г. Аганбегян, Е. П. Велихов, Т. И. Заславская, Д. С. Лихачев, И. С. Кон, Ю. А. Левада и др.). Задействовано было и много представителей общественности (артисты, писатели, кос-

монавты, журналисты и т. п.). Был предусмотрен и «Совет старейшин», объединивший патриархов науки и педагогического труда (М. В. Антропова, В. С. Библер, А. Т. Кинкулькин, М. Н. Скаткин, И. Г. Ткаченко и др.). Главным принципом организации деятельности ВНИКа, по Э. Д. Днепрову, была интеграция творческих сил науки, учительства, общества вокруг насущных задач школы; гласная, открытая, демократическая подготовка всех документов [21. С. 2].

В таком количестве знаковых имен работать было интересно и, как это ни покажется странным, комфортно. Помогала установка на коллективное творчество. Уже при первом знакомстве Э. Д. Днепров сказал мне: «Мы работаем без погон», поэтому у нас нет персон вне критики, каждый име-

ет слово, и важно слово каждого. В группе Б. М. Бим-Бада я занимался широким спектром вопросов, связанных с историко-педагогическим поиском психолого-педагогических идей и опыта школьной работы. Были общие собрания всего коллектива, где решались и методологические проблемы, и пути практического воплощения новых идей, была работа по секциям и группам. Обсуждали вопросы содержания образования, проблемы сельской школы, многократно дискутировались экономические аспекты перестройки образования, физического и эстетического воспитания и т. п. Для нас в то время ничего кроме работы не существовало, из здания ВНИКа на Смоленском бульваре, 4 мы шли в Ленинку, Ушинку, Научный архив АПН СССР, вечером работа могла продолжаться у кого-ни-



будь на квартире, чаще это было у Б. М. Бим-Бада. Мне даже разрешали работать в академическом архиве в выходные для посетителей дни. Само понятие «выходной» исчезло из нашего лексикона.

Вопросов возникло много: что менять в образовании, как это делать, какие необходимы условия? Сверхзадачей, которую ставил перед коллективом Э. Д. Днепров, было определение механизмов перестройки общего среднего образования, чтобы сама перестройка имела необратимый характер. Новая концепция школы должна была одновременно решать задачи сегодняшнего дня, работать на завтра и на стратегический поиск, на создание постоянно действующей системы обновления образования. Предстояло дать честный, жесткий, самокритичный, скрупулезный анализ положения, сложившегося в советской школе и вокруг нее, одновременно проанализировав и обобщив все положительное, накопленное отечественной школой и педагогикой.

В итоге, появилось понимание, что новые философские, гносеологические, методологические, методические подходы должны изменить само педагогическое мышление. Новое педагогическое мышление выступало тем необходимым условием, без которого невозможно осуществить какие-либо внятные реформы.

Однако сегодня нужно помнить, что ВНИК «Школа» был создан более четверти века назад для реализации положений Постановления февральского (1988) Пленума ЦК КПСС. Обойтись при этом без определенного идеологического ключа не

представлялось возможным. Поэтому был определен вектор на преодоление сталинского наследия в педагогике к ленинским нормам и тому социализму, который допускает существование многообразия идей, в том числе и вариативность школьных систем.

Ленинизм и сталинизм сравнивались по отношению к людям. Верилось тогда, что смысл Октября был в духовном и материальном освобождении человека. Следовательно, нужно вернуться к ленинской педагогике — системе действий покреплению человека, способного к демократии и управлению своей социальной жизнью. А бороться нужно со сталинской педагогикой, через мясорубку которой прошло все наше общество, растлевающей души людей, разрушающей их высшие человеческие ценности, возрождающей и культивирующей холопскую психологию [13. С. 3]. Только в борьбе с такой педагогикой сам человек способен измениться.

В концепции общего среднего образования ВНИКа негативные явления современной школы объяснялись отходом от ленинской трактовки социализма и, соответственно, деформацией ленинских принципов построения социалистической школы. Поэтому ключевыми позициями обновления советской школы назывались ее развитие, демократизация, гуманизация, реализм школьной политики, т. е. то, что определяет облик новой социалистической школы, выступает критериями ее социалистичности. Базовые принципы, цели, структура школы, содержание, формы, методы, результаты обучения, идеи и цели воспита-

ния, решающие условия обновления школы — все это тщательно прописывалось в концепции.

Мне довелось присутствовать при чтении итогового варианта текста концепции. После нескольких суток доработки текста Э. Д. Днепровым, Б. М. Бим-Бадом, О. С. Газманом, В. М. Пивоваровым, происходившей на квартире последнего, Эдуард Дмитриевич попросил меня «свежим взглядом» оценить итог их работы. Меня, в первую очередь, поразил свободный, яркий и доступный язык изложения, кардинально отличающийся от обычных академических трудов. Важна была сама готовность читать и дорабатывать документ вновь и вновь. В то время я, естественно, не мог оценить всей важности события, а ведь такие моменты творят историю. Текст концепции был напечатан в «Учительской газете» [8], но впереди были еще четыре месяца напряженной работы до одобрения ее на Всесоюзном съезде работников народного образования.

«Учительская газета» и ее главный редактор В. Ф. Матвеев, которого Э. Д. Днепров считал одним из отцов-основателей перестройки образования, обращалась напрямую к учителям с просьбой поддержать идеи строительства новой школы, так как «школа не только стоит у истоков перестройки, нет, перестройка ежечасно должна рождаться в ней. Вот почему учитель сегодня не узкий специалист, не передатчик информации, не смотритель, не надзиратель — он мыслитель, общественный деятель, он носитель последовательной демократии и подлинного социализма, справедливости и

чести, культуры и достоинства, любви и верности, он боец» [2].

От того, какой из двух проектов концепции новой школы (ВНИК или АПН СССР) выберут учителя, во многом зависит судьба школы. Газета имела свою позицию: «Скажем сразу и прямо: мы, как и большинство учителей, за проект ВНИКа». Эта концепция пронизана духом сотрудничества учителей и учеников, учителей и родителей, учителей и общества. В ней говорится, что школа — для детей, им здесь должно быть хорошо, а учитель помогает школе становиться доброй [2].

Совершенно революционно звучали идеи о приоритетности развития ребенка, чтобы он мог и хотел добыть (а не получить) знания, мог приобрести умения и навыки, чтобы в новой школе прививалась страсть к учению. Но и учитель обязан работать над повышением своего уровня, так как в один миг свою собственную культуру не поднимешь — это результат огромного труда над собой. Просвещенец должен стать просветителем. В результате учитель, чувствующий свою связь с культурой своего народа, своей страны, воссоздающий культуру на уроке, становится общественным деятелем, первым человеком в обществе. Он несет цивилизованность, культурность, интеллигентность, расположенность к людям, милосердие и др. Люди новой эпохи будут понимать: в начале улицы, которая ведет к Храму, стоит школа. Не просто школа, а школа развивающая и развивающаяся. Она развивается сама, развивает ребенка и развивает общество.

Всесоюзный съезд работников народного образования состоялся 20–22 декабря 1988 года. В докладе Председателя Государственного СССР Г. А. Ягодина «Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования» многие идеи были созвучны положениям, выдвигаемым ВНИК «Школа». Центральное место в докладе отводилось средней образовательной школе и проблемам учителя. Учитель — центральная фигура перестройки, а его заработная плата меньше средней по стране, что несправедливо, «не на чем-нибудь, на будущем страны экономим!» [3. С. 23–24]. Развитие личности должно выйти на первый план, школа — для ребенка, учитель — для ребенка, а не наоборот. И вуз, профессор — для студента! Доклад заканчивался словами: «Важно — идти к нашей общей цели. Эта цель — человек. Его развитие. Его совершенствование. Его счастье» [3. С. 52].

Выступление Э. Д. Днепров депутат съезда встретили длительными аплодисментами. Среди акцентированных тезисов прозвучало убеждение, что лучшая часть учительства встает в полный рост, чтобы пойти вперед, по-настоящему делать перестройку школы. Учительство — это мощнейший отряд перестройки, трудно прогнозировать, что произойдет, если оно разочаруется! Единообразная, неработающая школа, по сути, есть расхищение интеллектуальных богатств страны. Только выход к построению новой школы, сложной для нашей старой, исполнительской, чиновничьей психологии, поставит образование на путь развития. Обрисованы

были и главные направления реализации вниковской концепции развития общеобразовательной школы [3. С. 89–92]. Концепция коллектива Э. Д. Днепров была в основном одобрена съездом.

Одним из серьезнейших препятствий, тормозящих перестройку образования, Э. Д. Днепров назвал «прогрессирующий паралич» официальной науки. По его мнению, существующая организация педагогики мертва, она не питается, как воздухом, школьной жизнью и школьной практикой.

Вскоре после съезда вышла книга с символическим названием «Новое педагогическое мышление» [10]. Авторами выступили сотрудники ВНИК «Школа» (В. В. Алексеева, В. В. Давыдов, Э. Д. Днепров, О. С. Газман, В. П. Зинченко, Б. М. Неменский, А. В. Петровский, В. А. Петровский, А. М. Цирульников), а также Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, М. Сикора (ЧССР). Каждый в своем стиле сделал попытку обратить внимание на стереотипы старого мышления, мешающие перестройке педагогической науки и школы. Э. Д. Днепров в своей статье «Школа и общество» в целостном виде представил материал, основные положения которого нашли отражение в концепции общего среднего образования, подготовленной ВНИК «Школа» [10. С. 36–63].

Новое педагогическое мышление понималось как замена основных подходов к конструированию педагогической системы школы, дошкольного и послешкольного образования, как пересмотр ценностей и приоритетов в образовательной политике, как

развенчание мифов и снятие ярлыков в истории педагогики и школы, как отказ от идеологических штампов в оценке достижений зарубежной педагогики и т. п.

13 июля 1990 года на первой сессии Верховного Совета РСФСР директор Центра педагогических инноваций Академии педагогических наук Э. Д. Днепров был избран министром народного образования Российской Федерации. Не самый лучший период в истории страны, но были соратники по ВНИКу, были оговоренные в дискуссиях 10 принципов, намечающих необходимую стратегию работы, показывающих, насколько далеко удалось отойти от традиций авторитарной педагогики. Перечислим эти принципы. Демократизация образования (прежде всего — разгосударствление школы). Демонопользация. Многоукладность. Открытое образование. Опережающее развитие образования (Э. Д. Днепров верил, что именно в переломный момент можно перевести школу в опережающий режим развития — «для нас это особенно необходимо, если мы хотим восстановить выжженный генофонд страны» [12. С. 4]). Гуманизация. Гуманитаризация. Дифференциация. Непрерывность. Развивающий характер образования.

Затем отставка. Министры могут быстро меняться, в памяти даже фамилии не запоминаются. Но Э. Д. Днепров успел разработать закон «Об образовании» (1992), на поверку оказалось — один из самых прогрессивных и демократических образовательных законов в мире. А это уже не забудется и никогда не пе-

репишется в истории. И двукратное превышение зарплаты преподавателя вуза над средней зарплатой по региону, необходимость которого озвучил В. В. Путин, было заложено именно Э. Д. Днепровым более 20 лет назад.

Ему до многого было дело. Он поучаствовал в разработке новых образовательных стандартов. Ему доверили быть одним из основных авторов докладов Государственного совета Российской Федерации 2001 и 2006 годов, которые кардинально корректировали образовательную политику, задавая ей новый вектор и новое содержание. Э. Д. Днепров имел право открыто говорить об отрицательных тенденциях, влияющих на формирование государственной политики в российском образовании, особенно горячо протестовал он против любых кренов в образовательной политике, имеющих антисоциальный и антинациональный характер [5. С. 19].

В день 75-летия Э. Д. Днепров, 10 декабря 2011 года, газета «Первое сентября» написала: «Эдуард Днепров после отставки все равно остался в образовании — уже как мыслитель, эксперт, единственный, если так можно выразиться, министр несуществующего теневого кабинета. Ему мы обязаны не просто критикой текущей политики образования, а постоянно разворачиваемой альтернативной политической повесткой; его комментарии к выдвигаемым проектам и принимаемым законам всегда охватывают больший смысловой объем, чем сами эти документы, его публицистику можно без особых правок переводить в законодательные нормы и установления.

Эдуард Днепров — единственная фигура подобного рода в современном российском образовании» [4. С. 6].

Он успел также, и это главное, написать свои итоговые книги. Не только написать, но и презентовать их перед педагогической общественностью. Эти книги оценены ведущими отечественными историками педагогики как «выдающийся вклад в историко-педагогическую науку» [1. С. 48], как «выдающееся явление историко-педагогической науки» [9. С. 52].

Э. Д. Днепров был мудрым и ответственным человеком. Тяжело болея в последние годы жизни, он находил силы приходить, кроме своей работы, и на научные конференции, где объяснял свою позицию, результаты научной деятельности, полученные во время долгого пути исследователя. На национальной конференции «Историко-педагогичес-

кое знание в начале III тысячелетия» (ноябрь 2011), организованной Г. Б. Корнетовым специально под участие Э. Д. Днепров, он не только рассказывал о своих книгах «Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки», «Российское образование в XIX — начале XX века» [5; 6; 7], но и подарил их всем участникам. Он терпеливо подписывал книги, он знал, как это важно — проявить свою любовь и уважение к коллегам, молодым ученым.

Мне Эдуард Дмитриевич написал: «С искренней симпатией... С благодарностью за неустанный и плодотворный труд на ниве истории педагогики и пожеланием дальнейших успехов». Работая с Э. Д. Днепровым, мне довелось быть при решении каких-то вопросов его доверенным лицом. У него дома я видел его картотеку — десятки, сотни, тысячи



библиографических карточек! И только видя это богатство, можно представить масштаб выполненной Э. Д. Днепровым библиографической работы. Молодые ученые, вероятно, не могут даже представить, насколько трудозатратной была в то время такая работа. Тысячи страниц нужно было переписать рукой в фондах редких книг и архивах, затем все это перепечатать (многократно) на печатной машинке, ведь компьютеров не было, и он это сделал! Над первой книгой он работал четверть века, вторая имела полувековой генезис (50 лет!).

Э. Д. Днепров впервые, говоря словами М. В. Богуславского, «на большом фактическом историко-педагогическом материале обосновал и реализовал необходимость системного рассмотрения российского образования и педагогической мысли, их тенденций и закономерностей в контексте общего развития страны и отечественной мысли» [1. С. 47]. Также впервые Э. Д. Днепров представил образовательную политику как «органичную часть внутренней политики государства, вырабатываемую в противостоянии с российским общественно-политическим движением. Так в его работах зародилось новое направление исследований — политическая история отечественного образования» [1. С. 47].

Книги Э. Д. Днепровы стали, по оценке А. В. Петровского, уни-

кальным явлением в педагогической литературе: «Впервые историк образования и образовательных реформ в России вместе с тем выступает и как крупный, самостоятельный деятель этой истории, как реальный реформатор российской школы, также впервые реальный реформатор этой школы выступает одновременно в качестве теоретика и историка проводимой образовательной реформы» [5. С. 19].

Э. Д. Днепров был приглашен Г. Б. Корнетовым и на Первый национальный форум российских историков педагогики «История педагогики сегодня» (25 апреля 2013 года), где подарил нам свою книгу «Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987—2012 годы» (в 2-х томах). Вторую часть книги завершала моя статья «Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление», мне было приятно, что я успел написать о нем, «хоть несколько строк о Реформаторе» и статья ему понравилась.

О таких людях, о людях-модераторах, как Эдуард Дмитриевич Днепров, нужно писать много, писать и учиться, читая страницы его жизни, познавая при этом новые смыслы. Он вошел в историю заслуженно, сам стал историей. По оценке В. В. Краевского, Эдуард Днепров был самым талантливым и непрогибаемым из выдающихся деятелей Российской академии образования.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. История современности: к 75-летию академika Российской академии образования Э. Д. Днепровы / М. В. Богуславский //

Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1(21). — С. 45—49.

2. Войдем в новую школу. Отчет о четвертой встрече педагогов-эксперимен-

таторов, педагогов-ученых и публицистов // Учительская газета. — 1988. — 18 октября.

3. Всесоюзный съезд работников народного образования: Стенографический отчет. 20–22 декабря 1988 г. — М. : Высшая школа, 1990. — 414 с.

4. Днепров, Э. Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 гг. Составители Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. Ч. 1 / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2013. — 624 с.

5. Днепров, Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 472 с.

6. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Том 1. Политическая история российского образования / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 648 с.

7. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Том 2. Становление и развитие системы российского образования / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 672 с.

8. Концепция общего среднего образования: Проект // Учительская газета. — 1988. — 23 авг.

9. Корнетов, Г. Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1(21). — С. 49–59.

10. Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — 280 с.

11. О создании Временного научно-исследовательского коллектива «Школа». Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию № 99 от 31.05.88. — М. : Гособразование СССР, 1988. — 28 с.

12. Принципы Днепров // Собеседник. — 1990. — № 35. — август. — С. 4.

13. Радзиховский, Л. Сталинская педагогика / Л. Радзиховский // Учит. газ. — 1988. — 14 июня. — С. 3.

14. Романов, А. А. В диалоге с Учителем, с собой и временем / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1(21). — С. 69–81.

15. Романов, А. А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) / А. А. Романов // Известия РАО. — 2–13. — № 2. — С. 48–58.

16. Романов, А. А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 1(25). — С. 60–69.

17. Романов, А. А. Деятельность ВНИК «Школа» как критерий оценки всех последующих образовательных реформ / А. А. Романов // История педагогики сегодня: материалы Первого национального форума российских историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. — М. : АСОУ, 2013. — С. 304–315.

18. Романов, А. А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 2(26). — С. 142–155.

19. Романов, А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1(21). — С. 59–65.

20. Романов, А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление / А. А. Романов // Днепров Э. Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы: Составители Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. Ч. 2. — М. : Мариос, 2013. — С. 578–584.

21. Школа на сегодня, завтра и послезавтра // Учит. газ. — 1988. — 14 июня. — С. 2.

Э. Д. Днепров

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ¹



УДК 37.014
ББК 74.00

В статье раскрыта содержательная характеристика понятия «образовательная политика», определены основные элементы образовательной политики, ее цели и задачи, осуществлен анализ отечественной историографии связанный с исследованием образовательной политики российского государства.

Ключевые слова: государственная политика в области просвещения; образовательная политика; школьные реформы; официальная педагогика.

E. D. Dneprov

EDUCATIONAL POLICY AS A SUBJECT OF RESEARCH

The article reveals substantial characteristics of the concept of “educational policy”, its basic elements, goals and tasks. The author carried out an analysis of national historiography associated with the study of the educational policy of the Russian state.

Keywords: state policy in the field of education; educational policy; school reforms; the official pedagogy.

Образовательная политика: понятие и термин. Прежде всего остановимся на некоторых общих соображениях об образовательной политике, имеющих современный теоретический и практический интерес. И затем рассмотрим этот феномен применительно к теме настоящей книги.

Образование как явление общественной жизни выступает в трех основных ипостасях: как *социальный институт*, как *система образовательных учреждений* и как *образовательная практика*. Выстраивание и организация «взаимодействия» этих трех основных граней, сущностей об-

¹ Печ. по изд. : Днепров Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века / Э. Д. Днепров // . Том 1. Политическая история российского образования. — М. : Мариос, 2011. — 648 с. — С. 13—38.

разования в соответствии с единой общенациональной целью, в единой социальной (социально-педагогической) логике — смысл и предмет образовательной политики.

Образовательная политика всегда решает две группы задач. «Внешние» по отношению к образованию — политические, социально-экономические и социокультурные задачи, т. е. проектирование, выстраивание и развитие системы образования как социального института в соответствии с потребностями и общей логикой общественного развития, с его новыми задачами и тенденциями. И «внутренние», собственно образовательные задачи, направленные на образовательное обустройство этого института, на обеспечение его жизнедеятельности (функционирования и развития) в соответствии, во-первых, с общей и образовательной идеологией своего времени, требованиями педагогической науки, запросами образовательной практики и, во-вторых, с внутренней логикой и закономерностями эволюции самой системы образования.

Доминирующее положение в этой «паре» всегда занимают «внешние» задачи, ибо они задают ту рамку, в которой, в конечном счете, выстраиваются и решаются задачи «внутренние». Однако последние обладают и определенной самостоятельностью, способностью до некоторой степени даже противостоят (в позитивном и негативном плане) натиску «внешних» задач.

Наиболее благоприятные условия для развития образования возникают тогда, когда «внешняя» и «внутрен-

няя» составляющие образовательной политики совпадают в своем положительном знаке. Когда их векторы имеют одну направленность — в сторону социального и образовательного развития. Однако это происходит далеко не всегда. Порой общая и образовательная идеология не совпадают (пока первая не побеждает вторую). Порой обе они сознательно или бессознательно пренебрегают и внутренней логикой, и внутренними закономерностями развития образования.

В максимальной степени совпадение обеих составляющих образовательной политики наблюдается в периоды крупных образовательных реформ, идущих всегда одновременно со значительными социальными преобразованиями и в их русле, а также — в периоды устойчивого развития социальной и образовательной систем. Напротив, в моменты зарождения контрреформ происходит максимальное рассогласование между двумя названными составляющими образовательной политики. «Внешняя» составляющая, обретая охранительный, тормозящий характер, ломает, выстраивает под себя «внутреннюю». Она трансформирует образовательную идеологию в угоду общему социальному торможению, не принимая в расчет ни потребности, ни внутреннюю логику развития образования.

Термин «образовательная политика» был введен в широкий общероссийский оборот только в конце 1980-х гг. автором данных строк и Временным научно-исследовательским коллективом (ВНИК) «Школа», созданным в 1988 г. для подготовки реформы об-

разования. В мировой образовательной и политической теории и практике этот термин получил распространение в начале того же десятилетия; ранее в зарубежной литературе речь шла преимущественно о *«школьной политике»*.

В советско-партийном обиходе термин «школьная политика» не употреблялся. Хотя создатель советского государства активно его использовал еще с дореволюционных времен, говоря, например, о «школьной политике рабочего класса», «школьной политике социал-демократии» и т. д. С середины 1920-х гг. этот термин был вытеснен из общественного сознания и образовательной жизни и заменен известным словосочетанием «политика коммунистической партии в области образования».

Советская официальная педагогика реагировала на это надлежащим образом, употребляя только названный речевой оборот. Даже в педагогической историографии, обращенной к отечественному прошлому, использовалась соответствующая его калька — «политика правительства (самодержавия, царизма) в области образования» (начального, среднего, профессионального, высшего и т. д.). Единственным исключением была область педагогических исследований, которая с начала 1970-х гг. стала именоваться «сравнительной педагогикой». Здесь позволялось говорить о *«школьной политике»* в зарубежных странах, поскольку именно этот термин преимущественно использовался тогда в зарубежной образовательной теории и практике,

которые и подвергались «критическому» анализу.

Попытка восстановления в правах данного термина — и, соответственно, понятия — применительно к отечественной действительности была предпринята в советской научной литературе только в 1985 г., когда автором этих строк был поставлен вопрос о школьной политике как сфере социально-политической деятельности в образовании и как предмете научного изучения [5].

Проходившая в 1980-х гг. в советском научном, общественно-педагогическом и властно-функциональном сознании эволюция от понятия (термина) *«школьная политика»* к более широкому, объемному понятию (термину) *«образовательная политика»* была непростой. На ее пути стояло традиционное, усеченное восприятие «народного образования» как преимущественно школьного, без образования вузовского. Это восприятие было рождено, во-первых, функциональным разделением данных образовательных сфер на два самостоятельных ведомства, опекавших школьное, «народное образование» и образование высшее, и, во-вторых, социально-психологической демаркацией, которая и в советское время позиционировало высшее образование как нечто элитарное, как бы уже «вненародное».

Соответственно утрачивались и понимание «народного образования» как единой образовательной системы, с органической, неразрывной взаимосвязью всех ее компонентов, и, естественно, единая социально-политическая линия по отношению к этой

системе, что также в свое время было отмечено автором данных строк [1. С. 49—56]. Только после слома в 1988 г. указанного противоестественного функционально-управленческого, ведомственного барьера и создания единого Государственного комитета СССР по народному образованию удалось продвинуть в научном, общественном и властном сознании восприятие образования как единой сферы и, соответственно, восприятие политики в этой сфере как единой образовательной политики.

Итак, с начала 1990-х гг. понятие и термин «образовательная политика» получили в России «вид на жительство». Однако и до сих пор они имеют ограниченное хождение. Сфера их использования — преимущественно образовательное бытие, педагогическая пресса и литература, и лишь отчасти — политическая практика. В политических же доктринах и в целом в политической теории, которая развивается в последние годы под сенью набирающей силы политологии, «образовательная политика» (как понятие и термин) блистательно отсутствует. И потому бесполезно отыскивать это словосочетание в наших современных учебниках политологии и энциклопедических словарях.

Это обстоятельство нагляднейшим образом отражает вторичность, остаточность сферы образования и ее проблем в нашем политическом сознании *как властном, так и общественном*. Между тем и исторический опыт, и современные социальные науки, и реальная социальная практика развитых стран красноречиво свидетельствуют

именно о первичности этой сферы в социальном жизнеустройстве.

Признанная во всем развитом мире уже более полувека назад концепция «человеческого капитала» рассматривает образование как ключевой фактор экономического роста, как краеугольный камень социального и экономического благосостояния, как стратегический и самый долговременный из всех производственных ресурсов, обеспечивающий перевод общества от экстенсивного к интенсивному развитию. Образование расценивается как инвестиционная отрасль духовного производства. Вложения в него считаются самыми перспективными в силу его высокой как экономической, так и социальной значимости.

Сегодня мы все более начинаем понимать эту фундаментальную роль образования. Вместе с тем образовательная политика все еще не осознана и не кристаллизована как самостоятельный феномен. В лучшем случае она воспринимается в ее обыденной трактовке как комплекс мер по подержанию и развитию образования. Но она еще не осмыслена в предельном ее значении — как общенациональная система социальных приоритетов в образовании и целенаправленная деятельность по их претворению в жизнь.

Именно в этом сверхзадача суть образовательной политики — выработка общенациональной социальной идеологии и социальных приоритетов в сфере образования (социально-педагогической идеологии и социально-педагогических приоритетов) и их

всесторонняя реализация. Социальные цели и приоритеты (в их самом широком смысле) имеют *первенствующее значение* в образовательной политике. Под них в итоге выстраивается и само образование в трех указанных выше его ипостасях — и как социальный институт, и как образовательная система, и как образовательная практика.

В этом плане образовательная политика — неотъемлемая, важнейшая часть общей социальной политики как процесса выработки и реализации перспективной социальной идеологии и эффективных социальных технологий развития страны.

Мы намеренно и в первом, и во втором случае — по отношению и к образовательной и к социальной политике — подчеркиваем слово «*выработка*», т. е. ставим акцент на теоретическом мышлении в политике и ее связи с социальными науками. Поскольку горький опыт отечественной истории нагляднейше показал не только бесперспективность — трагизм упрощенных революционаристских моделей развития.

Столь же бесперспективен взгляд на образовательную политику только как на «продукт» деятельности государства. Образовательная политика не может отождествляться лишь с интересами государства, без учета интересов общества. Посему необходимо говорить не только и, может быть, даже не столько о государственной, сколько об общенациональной образовательной политике, которая складывается как равнодействующая ее государственного и общественного компонентов, т. е. представляет собой

государственно-общественную образовательную политику. И она должна быть ориентирована прежде всего на *социальный интерес*, на *социальное благо*, на потребности развития и саморазвития личности и гражданского общества.

И еще несколько слов о **целевых ориентирах образования и образовательной политики.**

Безусловной высшей целью и ценностью образования является **Человек**. «Основной целью воспитания человека, — писал К. Д. Ушинский, — может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» [18. С. 261].

Эта великая гуманистическая идея выражает вечную, конечную цель образования (воспитания, в терминологии Ушинского). Но путь к этой цели тернист и долг. Он измеряется всей историей человечества, которое то создает, то разрушает условия, способствующие ее достижению.

Именно поэтому на различных конкретно-исторических этапах этой истории встают, в том числе и перед образовательной политикой, фундаментальные задачи создания такой общественной ситуации, общественной среды, в которой бы могла получить свое воплощение названная высшая цель образования. По моему убеждению, такая среда очерчивается четырьмя понятиями: **Свобода, Гуманизм, Демократия, Социальная справедливость**. Это те общечеловеческие ценности, которые только и могут создать условия для раскры-

тия высшей из этих ценностей — **Человека**.

В этом смысле известный марксовый тезис — свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех, с моей точки зрения, отражает реальную истину только в перевернутом виде: свободное развитие всех есть условие свободного развития каждого.

В ретроспективном плане образовательная политика представляет собой **политическую историю образования**, которая строится в системе трех координат — образование, общество, власть. Это история формирования и реализации политических и социальных идей (доктрин, концепций), политического и социального курса, определяющих цели, характер и направленность развития образования. Она имеет свой специфический объект изучения: задачи и функции в сфере образования разных политических режимов и их властных структур; политическая и социальная деятельность в этой сфере институтов власти, различных политических и социальных групп, общественно-педагогического движения; законодательство в сфере образования; идеологические и политические истоки и механизмы принятия решений; роль образования в политических, социально-экономических, социокультурных процессах, происходящих в обществе, в трансформации его социального сознания, социальной структуры и т. д. В круг ее задач входит также исследование развития философии и идеологии образования, общественно-педагогической мысли,

социальной психологии образовательной среды. Центральные проблемы политической истории образования — образовательные реформы и контрреформы как реперные моменты, определяющие прогрессивные и регрессивные процессы в образовании.

Рассмотрим теперь феномен образовательной политики в его реальном проявлении в условиях дореволюционной России.

Принято считать, что зоны, лежащие «на стыке» наук, являются наиболее плодотворными. Однако то, что лежит «на стыке», не всегда лежит хорошо. В конкретной исследовательской практике такие зоны нередко оказываются ничейными. Смежные науки касаются их лишь эпизодически и преимущественно под углом зрения своих специальных задач. Между тем очевидно, что освоение и результативная разработка пограничных полос знания возможны только при преодолении издержек специализации, при взаимообогащении идей и методов смежных наук.

В истории просвещения немало таких пограничных, ничейных полос. Одна из них — проблематика образовательной политики, в частности образовательной политики российского самодержавия. Эта проблематика, входящая в сферу интересов и историков внутренней политики, и историков образования, не подвергалась в советской историографии комплексной систематической разработке. Она рассматривалась лишь попутно — либо при анализе отдельных вопросов, отдельных этапов внутренней

политики самодержавия, либо при характеристике различных звеньев народного образования и типов школ дореволюционной России.

Нельзя сказать, что на этом пути не отмечалось никаких успехов. Они были, и притом весьма значительные (работы Ш. И. Ганелина, П. А. Зайончковского, П. В. Зейфман, А. Е. Иванова, Л. В. Камоско, И. В. Оржеховского, В. З. Смирнова, В. А. Твардовской, Г. И. Щетининой, Р. Г. Эймонтовой и др.) [3], что могло бы натолкнуть на мысль о плодотворности фронтальной разработки вопросов, образовательной политики. Этого, однако, не происходило. Проблематика образовательной политики по-прежнему пребывала на периферии внимания и историков внутренней политики, и историков педагогики, в силу чего многие ее пласты оставались нетронутыми. Тем более не затрагивались теоретические ее аспекты, в том числе вопросы методологии и методики изучения образовательной политики, источниковедческие проблемы и т. д.

Неразработанность в отечественной историографии многих вопросов, связанных с образовательной политикой самодержавия, проистекает из двух причин: из часто неоправданного разделения труда между историками педагогики и общегражданскими историками и, кроме того, из явно недостаточного внимания последних к проблемам истории образования. В западной историографии, где эти проблемы исследуются историками более активно, заметно интенсивнее разрабатывается и история политики

в области образования, в частности, в дореволюционной России [20].

При этом в значительной части западных работ образовательная политика самодержавия предстает как основной движитель развития народного образования в России, затевающий и корневые социально-экономические силы этого развития, и такой важнейший его фактор, как общественная деятельность в области образования.

Отмеченное обстоятельство дает дополнительный стимул к более пристальному изучению образовательной политики российского самодержавия. Это изучение, ввиду весьма лоскутного характера накопленных ранее знаний, следует повести комплексно — в историографическом, источниковедческом, конкретно-историческом и теоретическом плане.

Рассмотрение избранной темы предполагает последовательное освещение следующих, связанных между собой проблем: содержание и структура образовательной политики как вида деятельности; диалектика соотношения ее целей, средств, методов и результатов; внутренние пружины ее формирования и ее место в ряду факторов, определяющих развитие школьного дела; характер и особенности образовательной политики как системы взаимосвязанных, взаимообусловленных действий и отсюда — задачи, аспекты и адекватные способы целостного изучения этой системы. Однако прежде, чем приступить к рассмотрению всех этих проблем, необходимо раскрыть само понятие «образовательная политика», применительно к интересующему нас периоду.

В данной работе, в отличие от традиционного для историографии словосочетания «правительственная политика в области просвещения», акцентируются понятие и термин «образовательная политика». Эта замена обусловлена не только и не столько потребностью упорядочения терминологии, сколько необходимостью уточнения предмета исследования, что, в свою очередь, требует четкой фиксации терминов и понятий. (Не говоря уже о том, что по отношению к России, где правительство, как известно, появилось только в 1905 г., отмеченное традиционное словосочетание попросту неправомерно. Правильнее было бы вести речь о государственной политике в области просвещения, образования и пр.).

Государственная политика в области просвещения — это широкий комплекс государственных мер, охватывающих многие сферы общественной жизни, а не только область школьного дела. Классики марксизма, в отличие от их интерпретаторов, это хорошо понимали, подчеркивая, что «вопросы просвещения вовсе не покрываются вопросами школы, просвещение вовсе не ограничивается школой» [9. С. 500]. Данная аксиоматическая истина не требовала бы напоминания, когда бы в литературе рассмотрение «правительственной политики в области просвещения» не сводилось обычно к анализу именно «вопросов школы». Такое сведение в какой-то мере имеет свое объяснение в конкретной исторической реальности; основная часть «просветительных» акций государства концентрировалась вокруг школь-

ного дела. Но исторически объяснимое сужение предмета исследования должно было бы сопровождаться необходимым в таком случае уточнением соответствующих понятий (как это было, например, весьма тонко сделано Л. Е. Шепелевым при разведении понятий «экономическая политика» и «торгово-промышленная политика») [19. С. 11]. Подобное уточнение, однако, не проводилось. И потому в абсолютном большинстве и общесторических, и историко-педагогических работ понятие «политика правительства в области просвещения» было неадекватно исследуемому объекту. Оно выступало, по существу, как синоним понятия «образовательная политика», которое вполне тождественно этому объекту.

Образовательная политика — это совокупность идеологических, законодательных, административных и педагогических акций (мероприятий) в области школьного дела, которые проводятся государством, различными классами, политическими партиями и соответствующими их социальными институтами для достижения определенных политических, социально-экономических, культурных и педагогических целей.

В данном определении отмечены три основных элемента образовательной политики — ее цели, их осуществление при помощи различного рода акций и институты, проводящие эти акции. Внутреннюю взаимосвязь этих элементов, т. е. структуру образовательной политики как вида деятельности более зримо можно представить следующим образом:

— определение целей и задач образовательной политики (с большей или меньшей их идеологической мотивацией);

— выбор и обоснование средств и методов достижения этих целей и задач;

— их практическая реализация на разных уровнях: в законе (в законодательной практике); в административно-управленческой практике; в образовательной практике, т. е. непосредственно в учебно-воспитательной деятельности учебных заведений.

Реализация целей и задач образовательной политики на соответствующих уровнях осуществляется определенными управленческими структурами. В самодержавной России это: высшие органы власти (Государственный совет, Комитет министров и Совет министров) — на уровне законосовещательном и общеадминистративном; центральные государственные учреждения (министерства и главные управления) — на административном уровне в определенной отрасли управления; местные государственные учреждения (аппарат попечителей учебных округов, дирекции и инспекции народных училищ Министерства народного просвещения, местные учебные органы других ведомств — епархиальные училищные советы, окружные инспекции и т. д.) — на региональном административно-управленческом уровне; органы внутришкольного управления (директоры и инспекторы учебных заведений, попечительные и педагогические советы, хозяйственные комитеты и пр.) — на уровне деятельности отдельных учебных заведений.

Определение и законодательное утверждение целей и задач образовательной политики в самодержавной России — прерогатива самой власти, т. е. самодержавия. Их обоснование — дело политической теории, идеологов абсолютизма. Выбор и обоснование средств и методов достижения этих целей — функция *официальной педагогики*, призванной разрабатывать «педагогическую идеологию» государства как часть общей идеологии и проводить педагогическую мотивацию целей, задач, средств, методов и ожидаемых результатов образовательной политики. В этом деле самодержавие не могло обойтись без услуг науки. Но ему, по словам одного из ведущих идеологов власти М. Н. Каткова, нужна была не наука вообще, а только «здравая и полезная наука, соответственно требованиям государства» [12. С. 6].

Итак, образовательная политика (как и любая другая) — это органическое единство избранных целей, средств и методов их достижения и полученных результатов. Результат не стоит «вне политики», он ее итог, ее венец или надгробный камень. К отрицательным результатам политики может привести ошибка в любом ее звене: в определении целей и конкретных задач политики, т. е. на самом первоначальном этапе, когда эти цели и задачи формируются на основе ложно или узко понятых потребностей и интересов различных социальных групп и классов (например, длительные и безрезультатные попытки самодержавия насадить дворянские пансионы с целью сохранения избранности

и чистоты общения детей «первенствующего сословия»); на этапе выбора средств достижения намеченных целей (пример, российский вариант пресловутого «полицейского классицизма») и, наконец, при определении методов политики — печально известный циркуляр о «кухаркиных детях» и т. д. (Нелишне отметить здесь часто неучитываемое различие средств и методов политики, как, впрочем, и любого другого вида деятельности: средство — орудие осуществления деятельности, тогда как метод — способ ее осуществления).

Отрицательными результаты образовательной политики могут быть и тогда, когда в ходе ее реализации переоценивается дееспособность тех или иных средств и методов, когда не берутся в расчет и внутренние ограниченность их возможностей, и те пределы, которые полагают им предшествующие образовательные акции или вся совокупность этих акций. Один из ярких примеров тому — практика российской инспекции народных училищ, учрежденной, по словам современников, для «оттеснения земства от действительного заведования народным образованием». Охранительно-полицейская деятельность этой инспекции изначально была скована самой системой финансирования народных училищ. Не располагая материальными средствами для удовлетворения их потребностей, инспекция часто оказывалась в прямой зависимости от распорядителей кредитов, т. е. от земства, что во многом сводило на нет ее неусыпные старания по проведению антиземских мер. Кроме того, числен-

ный состав инспекции был весьма невелик, и потому при всем своем бдении она не всегда и не всюду успевала осуществлять полицейскую опеку над школой. Государству в итоге оказалось много труднее увеличить число инспекторов, чем земству — число школ.

Однако не только ошибки в формировании целей и задач школьной политики, в выборе ее средств и методов приводят к отрицательным результатам. Такие результаты неизбежны, когда не учитываются преходящий характер определенных задач, «старение» многих средств и методов, когда не принимаются во внимание изменяющиеся исторические условия и необходимость своевременной реорганизации образования в соответствии с этими изменениями. Наконец, образовательная политика очевидно безрезультатна, когда она пытается противостоять объективным процессам общественного развития, как противостояла им полицейско-охранительная, феодально-сословная образовательная политика самодержавия. Она могла временно, на определенном этапе затормозить, «подморозить», исказить эти процессы, но остановить их самодержавию было не по силам, вопреки глубокой убежденности политической теории абсолютизма во всемогущести государства и государственного управления.

Сказанным не исчерпывается сложная диалектика субъективного и объективного в образовательной политике, диалектика взаимоотношения ее целей, средств, методов и результатов, которая в ходе

исследования этой политики должна стать если не прозрачной, то, по крайней мере, осязаемой. Предпринимая какую-либо образовательную акцию для достижения определенной цели, самодержавие невольно затрагивало не только объект этой акции, но и те сферы общественной жизни, которые были с ним прямо или опосредованно связаны. Однако оно далеко не всегда умело рассмотреть и оценить такие связи, предсказать направления, характер и итоги их изменений, предвидеть весь комплекс последствий предпринимаемых шагов. Это нередко приводило к тому, что образовательные акции не только не достигали желаемого эффекта, но давали результат совершенно нежелательный, ненужный самодержавию. Именно таким «ненужным результатом» было ускорение развития национального самосознания народов России вследствие создания государственных школ в национальных районах империи. Замысел же создания этих школ происходил из иной цели — проведение русификации и подготовка местных кадров для осуществления национально-колонияльной политики царизма.

Отмеченная взаимосвязь явлений, которая неизбежно влечет за собой результаты, в значительной мере выходящие за сферу искомых целей, отражает объективную сложность образовательной (как и любой другой) политики. Как бы тонко не взвешивались прямые, ближние последствия любой задуманной образовательной акции, не только они являются ее результатом. (*Способность к учету этого обстоятельства*

— лакмус дальновзоркости и политика, и исследователя политики). С другой стороны, «образовательные» результаты достигаются в ходе осуществления не только образовательной политики. Они могут быть косвенными, побочными, дальними последствиями политических шагов, предпринятых в иной, казалось бы, далекой от образования области общественной жизни. Такие последствия, в частности, повлекли за собой *введение в России в 1874 г. всеобщей воинской повинности, которая стала катализатором двух основных процессов, проходивших в жизни пореформенной российской школы, — расширения школьного строительства и неустранимой демократизации образования* (что, заметим в скобках, еще не осмыслено ни в общен исторической, ни в историко-педагогической литературе).

В триаде «цель—средства—методы» образовательной политики определяющая роль принадлежит целям, представляющим собой достаточно сложное образование. По своему характеру цели могут быть общими или частными, комплексными (объединенными в единую доктрину образовательной политики) или единичными; основными, вспомогательными или побочными; стратегическими или тактическими; перспективными или сиюминутными; действительными или подставными, наконец, объективными или субъективными. Очевидно, что адекватная оценка образовательной политики, как и любых отдельных ее акций, возможна только при раскрытии характера преследуемых целей.

Не менее важно при анализе образовательной политики выявить и раскрыть внутреннюю структуру этих целей, т. е. взаимосвязь и иерархию различных целевых компонентов — политических, экономических, социальных, социокультурных, педагогических и т. д. Сложное сплетение этих компонентов редко бывает сбалансированным. Напротив, те или иные из них в конкретных исторических обстоятельствах, на разных этапах общественного развития и стадиях эволюции школьного дела получают приоритетное значение.

Так, в комплексе целей политики самодержавия в области начального народного образования на первом этапе создания народных школ — в период реформ 1860-х гг. — преобладали социальные моменты, связанные с отменой крепостного права в России. С конца 1860-х и до середины 1890-х гг. в структуре целей этой политики доминирующую роль играли политические соображения, что было вызвано, с одной стороны, активизацией земской деятельности в области начального народного образования и, с другой, — усилением русификаторских тенденций в политическом курсе самодержавия. На рубеже XIX—XX вв. в ряду целевых устремлений правительства по отношению к народной школе все большее значение стали приобретать мотивы экономического характера, свидетельствовавшие о постепенном осознании правительством роли образования как фактора развития производительных сил страны. В этот период происходит определенное сбалансирование,

соподчинение политических, социальных и экономических целевых элементов в государственной политике, направленной на данное звено школы. Последнее незамедлительно влечет за собой изменения в системе средств и методов этой политики: пересмотр характера, географии и способов финансирования начальной народной школы, унификацию объема и содержания образования в ней путем введения единых учебных программ, переориентацию фронта наступления так называемых образцовых министерских училищ, церковноприходских школ и т. д.

Что же касается педагогических и культурных целевых «ингредиентов» указанного направления школьной политики самодержавия, то они постоянно оставались в тени и играли третьестепенные роли. Более того, эти «ингредиенты» были наглухо пришиты к политическому стержню любых образовательных акций царизма, и не только в области начального народного образования. Нагляднейшее подтверждение тому — постоянное охранительное «очищение» и консервация содержания среднего образования, следствием чего было неизбежное образовательное оскудение российской средней школы.

Приведенный выше пример взаимосвязи изменений в структуре целей и в системе средств и методов политики самодержавия по отношению к начальной народной школе раскрывает важную и часто не учитываемую закономерность функционирования образовательной политики — зависимость выбора ее средств и методов от

характера преследуемых целей. В свою очередь, этот выбор во многом предопределяет судьбу намеченных задач и политики в целом, о чем красноречиво свидетельствует тот же «полицейский классицизм», ставка на который обусловила перманентный, все нарастающий кризис политики самодержавия в области среднего образования.

Столь же часто при анализе образовательной политики не учитывается и то в высшей степени важное обстоятельство, что ее методы, равно как и цели, в отличие от средств, никогда не бывают политически нейтральными. Последние же могут быть таковыми, в силу чего для достижения различных целей нередко избираются одни и те же экономические, социальные, педагогические в другие средства. Например, предложение привлекать в учительские семинарии выходцев из крестьян: у К. Д. Ушинского — с целью сохранения органической связи будущих сельских учителей с крестьянским миром; у сановных руководителей просвещения — с целью их «закрепощения» за сельской школой и, кроме того, для ограждения этих школ от выходцев из городских сословий, в значительной степени зараженных «пагубным» влиянием освободительных идей.

В указанной жесткой триаде «цели—средства—методы» образовательной политики два крайние ее звена зачастую искажают не только нейтральный, но и позитивный смысл многих избираемых средств. (Как был искажен русификаторскими целями и методами образовательной политики царизма смысл преподава-

ния русского языка в школах национальных районов России). Со своей стороны, средства и методы политики также могут исказить любые ее цели. Деятельность самодержавия в области образования наглядно подтверждает тот общеизвестный тезис, что достижение благих целей невозможно с помощью ложных средств и методов политики. Таких благих целей в школьной практике самодержавного государства было немного, но и они в силу стереотипа охранительного мышления и образа действий оставались недостижимыми. Пример тому — благотворительные учебно-воспитательные заведения интернатного типа, которые превращались по сути в средство интернирования детей.

Будучи ведущим началом образовательной политики, ее цели всегда подчинены определенным классовым интересам, проистекают из них. (Хотя, как уже отмечалось, эти интересы при формировании целей и задач политики могут быть или узко поняты, или ложно истолкованы). В неразрывной связи с теми же интересами находится и результат предпринимаемых политических акций. Однако в силу указанной сложности соотношения целей, средств, методов и результатов образовательной политики, а также ее объективных и субъективных факторов, о которых речь пойдет ниже, эта связь может иметь и отрицательный характер, особенно в дальней исторической перспективе.

Зависимость целей политики от интересов тех или иных классов и социальных групп далеко не всегда однозначна. Определенные цели

могут полностью или частично соответствовать интересам разных общественных слоев, групп и классов, причем степень этого соответствия редко остается величиной постоянной (к примеру, возрастающая заинтересованность и капитализирующееся, и разоряющееся дворянства в развитии реального образования, первоначально предназначенного лишь для нужд «третьего сословия»). «Вследствие этого, — как справедливо отмечает Л. Е. Шепелев, — затруднительна и во многих случаях условна квалификация общих мер политики как мер, проводимых в интересах специально данного класса, слоя или группы» [19. С. 10]. Однако квалификация политических акций правительства как мер, проводимых в интересах государства, безусловна (безотносительно к тому, тождественны или нетождественны эти интересы потребностям нации, народа).

В восприятии российского абсолютизма государственные интересы были синонимичны интересам самодержавия. Последние же совпадали только при известных обстоятельствах и только с известными интересами имущих классов и притом часто не с интересами всех этих классов вообще, а с интересами отдельных слоев их. Это находило выражение и в образовательной политике самодержавия, что порождало достаточно сильную оппозицию ей в среде господствующих классов.

Недовольство буржуазных кругов, а еще более общественные требования в области образования не могли не оказывать заметного влияния на

образовательную политику самодержавия, особенно в периоды «кризиса “верхов”», в годы революционных ситуаций. Это отчетливо проявилось и в школьных реформах 1860-х гг., и в колебаниях школьного курса правительства в период второго демократического подъема, и в смене министров народного просвещения — в «министерской чехарде», в калейдоскопе школьных комиссий и комитетов накануне и после первой российской революции.

Существенное влияние на формирование образовательной политики самодержавия оказывал и такой важнейший фактор, как потребности социально-экономического развития страны. Роль этого фактора учитывается в историографии явно недостаточно, особенно в историко-педагогических работах, где школьная политика рассматривается главным образом лишь в плоскости ее политических и идеологических целей. В этой связи представляется небесполезным напомнить известные слова Ф. Энгельса: «Все правительства, даже самые абсолютистские, в конечном счете только исполнители экономической необходимости, вытекающей из положения страны. Они могут делать это по-разному — хорошо, плохо или посредственно; они могут ускорять или замедлять экономическое развитие с вытекающими из него политическими и юридическими последствиями, но в конечном итоге должны следовать за этим развитием» [10. С. 314].

Самодержавие в области просвещения, как и в других областях общественной жизни, плохо следовало за потребностями социально-эконо-

мического развития страны. Более того, оно ставило массу препятствий на пути реализации многих из них. Но оно не могло отвергать их с порога, не могло в своих собственных интересах не учитывать некоторые из этих потребностей.

Данное обстоятельство зачастую выпадает из поля зрения исследователей образовательной политики, излишне прямолинейно муссирующих тезис о враждебности самодержавия образованию. Самодержавие было остро заинтересовано в развитии отдельных видов образования и типов школ. Ибо этого настоятельно требовали и задачи насаждения капитализма «сверху», и кадровый спрос постоянно растущего, усложнявшегося государственного аппарата, и нужды обороноспособности страны, и даже чисто охранительные соображения (чему пример — массированное учреждение в начале 1870-х гг. учительских семинарий). Цель этой акции состояла в первую очередь в том, чтобы отобрать инициативу подготовки народных учителей у нелояльных земств, которые, по словам Д. А. Толстого, стремились «в ущерб правительству захватить все в свои руки». «Но ужели же им, — писал Толстой в одном из своих докладов Александру II, — **может быть отдано образование народа, т. е. будущность страны?**») [15. С. 155].

Отмеченные мотивы заинтересованности самодержавия в вопросах образования также выступали как существенные факторы формирования его образовательной политики, которые редко учитываются при изучении этой политики. И практически совсем

не учитываются такие объективные и субъективные ее факторы, как: внутреннего логика развития образования; внешнеполитическая конъюнктура (к примеру, изменение характера образовательной политики в Прибалтийском крае под влиянием начавшегося с середины 1880-х гг. обострения русско-германских отношений); различия в воззрениях руководителей учебных ведомств на задачи школы (А. В. Головин — Д. А. Толстой, И. И. Толстой — П. М. фон Кауфман, П. Н. Игнатьев — Л. А. Кассо и т. д.); внутриправительственная, межведомственная борьба по вопросам школьного строительства, достигавшая порой предельной напряженности, как это было в столкновениях реакционного руководства ведомства просвещения в 1870-х гг. — с либеральной бюрократией, возглавлявшей Военное министерство (Д. А. Милютин), и в 1890-х гг. — с лидером Министерства финансов (С. Ю. Витте) и т. д.

В итоге образовательная политика государства представляла собой равнодействующую взаимовлияния — противоборства всех названных выше факторов. Отсюда важнейшая задача исследователя образовательной политики — раскрыть механизм формирования этой равнодействующей, выявить пружины, определявшие смещение ее острия на различных этапах исторического развития.

Взгляд на образовательную политику сквозь призму факторов, ее формирующих, необходим не только для объяснения сущности и истоков этой политики, но и для понимания реального ее бытия, тех условий, которые

нередко значительно деформируют стержневой государственный интерес, лежащий в ее основе.

Выявление пружин формирования образовательной политики — первый существеннейший этап ее конкретно-исторического изучения, через который исследователи обычно перешагивают. Не менее важен конечный этап этого изучения, до которого обычно не доходят, — рассмотрение образовательной политики в ряду сил, определяющих развитие образования. Традиционное поле анализа образовательной политики — исследование ее отдельных акций — лежит между этими этапами. В результате такой анализ не имеет ни пролога, ни эпилога, в силу чего остаются нераскрытыми и истоки, и конечные результаты образовательной политики.

Будучи производной взаимодействия многих факторов, но, сохраняя тем не менее превалирующее значение государственного интереса, образовательная политика, по существу, являет собой основной инструмент воздействия государства на образование. В этом качестве она выступает либо партнером, либо соперником других сил, движущих развитие школьного дела. На определенных этапах исторической жизни — при замедленном характере социально-экономической эволюции, при отсутствии или неразвитости общественной деятельности в области образования — она может приобретать первенствующее значение среди прочих сил. Но и не имея этого первенства, образовательная политика способна резко ускорить или замедлить процесс развития об-

разования, значительно трансформировать его — как с положительным, так и с отрицательным знаком.

В этом плане перед исследователем встает ряд кардинальных вопросов: какова сущность образовательной политики как фактора эволюции образования; какое место занимает она в ряду других факторов; в какой мере она определяет вектор развития школьного дела и насколько этот вектор соответствует ее собственному направлению.

Ответ на указанные вопросы имеет первостепенное значение при исследовании рассматриваемой темы на российском материале. Одна из наиболее крупных и наиболее типичных ошибок, возникающих в ходе изучения образовательной политики самодержавия, состоит в смешении двух принципиально различных вопросов — о направлении этой политики и о направлении развития образования. (То же самое, впрочем, относится и к современной ситуации). Идентификация этих понятий, наблюдаемая не только в западной, но порой в советской и даже постсоветской литературе, — рецидив «государственнического» пафоса дореволюционной историографии, которая не учитывала второго мощного, общественного фактора развития образования и которая была далека от понимания закономерностей этого развития. Основная из этих закономерностей — обусловленность эволюции школьного дела потребностями социально-экономической жизни страны и общественным участием в развитии образования. Степень учета государством этих факторов определя-

ет меру эффективности его образовательной политики.

Таков, в основном, комплекс проблем, имеющих ключевое значение и для теоретического осмысления, и для конкретно-исторического анализа образовательной политики. Приходится констатировать, что эти проблемы пока еще остаются за пределами историографии. Круг ее интересов, как уже отмечалось, ограничивается преимущественно изучением конкретных правительственных мер, касающихся того или иного звена системы образования. При этом каждое из звеньев рассматривается изолированно, вне системы политики, направленной на целостный объект — систему образования.

Дальнейшее движение по такому пути не представляется перспективным, ибо любое частное знание значимо и адекватно только в системе общего знания. В этой связи приобретают актуальность задачи преодоления указанной изолированности, поиска путей результативного изучения образовательной политики как системы взаимосвязанных действий.

Обычное для историографии разобщенное рассмотрение отдельных государственных мероприятий в области образования или отдельных «политик» по отношению к различным звеньям школы — *следствие двух причин. Во-первых*, отмеченного ранее «попутного» обращения историков к вопросам школьной политики. *И, во-вторых*, функционального подхода к изучению проблем народного образования.

Первая из этих причин — главным образом факт историографии, вторая

же — факт методологии, вследствие чего она отчетливо проявляется и в тех работах, в которых образовательная политика — предмет специального изучения. Даже в лучших из этих работ, где рассматриваются государственные акции по отношению ко многим звеньям школы, образовательная политика предстает не как органическая система политики, а как сумма «политик», сумма сумм акций в области начального, среднего, высшего образования и т. д.

Подобного рода арифметические действия — в значительной мере насилье над исторической реальностью. В отличие от большей части исследователей, препарирующих различные сферы образовательной политики и оставляющих без внимания существовавшие между ними связи, реальные политики силой самих обстоятельств были поставлены прежде всего лицом к лицу с этими связями. Они имели дело не с высшей, средней или начальной школой, а с системой образования в целом, что требовало от них определенной системы скоординированных действий. Это отнюдь не значит, что некоторые руководители школьного дела не страдали отсутствием системного видения своих задач. Но эта болезнь вовсе не обязательно должна передаваться по наследству историкам образовательной политики.

Очевидно, что раскрыть сущность, характер и направленность образовательной политики как системы скоординированных действий невозможно в рамках «функциональной» методологии, так же как и сцентировать мозаику разрозненных государственных мероприятий в области

образования в целостную картину образовательной политики. Эти задачи решаемы только при системном подходе к образовательной политике, который предполагает ее изучение на трех основных уровнях: 1) анализ образовательной политики как органической части внутривнутриполитического государственного курса; 2) рассмотрение ее как целостной системы политических акций, охватывающих все звенья системы образования и 3) исследование отдельных комплексов этих акций в различных областях школьного дела как взаимосвязанных элементов общей системы образовательной политики.

Рассмотрим последовательно указанные уровни анализа образовательной политики и те специфические задачи, которые предстоит решать на каждом из них. Это поможет прояснить внутреннюю логику изучения образовательной политики, что весьма небесполезно, поскольку до настоящего времени характер этого изучения более зависел от личных склонностей и возможностей исследователя, чем от закономерностей познания исследуемого объекта.

В историографии, за редким исключением [7], задачи специального анализа образовательной политики как органической составной части внутренней политики до настоящего времени не ставились. Хотя близкие проблемы рассматривались в отдельных работах, посвященных государственной деятельности в той или иной области школьного дела. В большей части этих работ связь образовательной и внутренней политики

в основном либо только декларировалась, либо просто подразумевалась. Идеи, задачи и тенденции внутренней политики не прослеживались, не кристаллизовались на образовательном материале, в результате чего образовательная политика представляла отторженной от внутренней политики, заключенной в замкнутое, вакуумное пространство.

Эта ситуация была обусловлена рядом причин. С одной стороны, общегосударственные историки рассматривали образовательную политику не внутри внутренней политики, а рядом положенно. (Что было связано с преобладанием функционального подхода к проблематике внутренней политики, при котором в центре внимания оказывался не целостный комплекс этой политики, а тот или иной ее аспект). С другой стороны, в работах историков образования не ощущалось достаточно полного освоения общих проблем внутренней политики, что, естественно, затрудняло анализ акций образовательной политики через призму этих проблем.

Кроме того, политика государства в области образования исследовалась и историками, и педагогами на весьма короткой дистанции, в силу чего часто оставались незамеченными ее глубинные, генетические связи с процессом формирования программ и концепций внутренней политики. Наконец, отмеченное ранее изолированное изучение государственных мер по отношению к отдельным звеньям школы резко сужало возможности интерпретации этих мер как частных проявлений общего внутривнутриполитического курса.

Приведенный перечень причин вакуумного рассмотрения образовательной политики содержит в себе и ответ о путях их преодоления. Это преодоление достигается на первом из указанных выше уровней системного анализа образовательной политики.

Отправной момент изучения образовательной политики как органической составной части внутривнутриполитического государственного курса — детальный анализ роли и места проблем образования и воспитания в системе политических идей (исток идеологического обоснования образовательной политики), в системе внутривнутриполитических задач (мост к воссозданию программ образовательной политики) и в системе политических действий (реализация этих программ в конкретных государственных акциях).

Такой анализ, проведенный синхронно с рассмотрением общих идей, программ и акций внутренней политики, с выявлением объективных потребностей социально-экономического и культурного развития страны, позволяет раскрыть: историческую обусловленность и классовую сущность образовательной политики; ее реальные, а не затуманенные демагогическим декором цели и задачи; место этих целей и задач в комплексе внутривнутриполитических устремлений государства; удельный вес самой образовательной политики в общем балансе этих устремлений; ее роль как оружия, средства внутренней политики; характер ее взаимодействия с другими сферами этой политики — экономической, социальной, национальной, идеологической и т. д. (что отража-

ется в соотношении целевых компонентов различных образовательных акций правительства).

При рассмотрении всех этих вопросов необходимо учитывать, что роль проблем воспитания и образования в системе внутренней политики, мотивы обращения государства к этим проблемам (и, соответственно, комплекс задач образовательной политики) не остаются постоянными. Они изменяются во времени, что приводит к изменению и удельного веса образовательных акций во внутривнутриполитическом курсе, и самого характера образовательной политики. Так, на протяжении второй половины XIX в. неоднократно проходила переаранжировка мотивов обращения самодержавия к проблемам образования — от намерения сформировать желаемый тип общества с помощью соответствующего типа школы до попыток восстановить тающее первенство «первенствующего сословия» путем ужесточения социальной селекции образования. (Периодически приоритетное значение получали и другие мотивы — пресечение общественного участия в школьном деле, русификаторско-колониационные интересы и т. д.). Все это нашло отражение в эволюции «просветительной» доктрины самодержавия, в постепенном переходе его образовательной политики с наступательных на оборонительные рельсы [1].

Таким образом, реализация специфических задач рассматриваемого уровня анализа образовательной политики дает возможность не только значительно раздвинуть традицион-

ные рамки ее изучения, но и увидеть ее в качественно ином свете. Решение этих задач существенно углубляет понимание истоков, целей, содержания и тенденций образовательной политики, факторов ее эволюции, ее действительной роли в политической стратегии государства и в развитии школьного дела.

Вместе с тем анализ обозначенного круга проблем в немалой степени обогащает представления и о самой внутренней политике, о ее задачах, характере, компонентах, о системе ее идеологической мотивации, о взаимосвязи, казалось бы, ее разнородных мер, нацеленных на разные области общественной жизни. Рассмотрение образовательной политики под указанным углом зрения проливает новый свет и на такую важную, но весьма редко затрагиваемую проблему, как взаимодействие внутренней политики и официальной идеологии, в частности, в сфере образования и воспитания [17. С. 148—162, 252—265].

Обратимся теперь к рассмотрению задач второго уровня системного анализа образовательной политики. Этот уровень является основным, ибо только понимание образовательной политики как целостной системы делает очевидным и ее место в общем комплексе внутренней политики, и взаимосвязь, взаимообусловленность отдельных ее акций, адресованных различным звеньям системы образования. В историографии сделаны только самые первые шаги к исследованию образовательной политики на данном уровне [1], поэтому представ-

ляется необходимым остановиться на нем подробнее.

Как уже подчеркивалось ранее, основной недостаток большей части работ, посвященных образовательной политике российского самодержавия, — изолированное рассмотрение ее отдельных акций или групп акций, относящихся к различным звеньям системы образования. За деревьями этих акций не видно леса, т. е. системы образовательной политики, стратегии государства в области образования. Реконструировать, прояснить эту систему можно не только и не столько путем сравнительного анализа отдельных «политик» в разных областях школьного дела (что необходимо, но недостаточно), сколько путем целенаправленной интеграции всех этих «политик» в единое целое. Данная задача и является ведущей на втором уровне системного анализа образовательной политики.

В ходе решения этой задачи рассмотрению подлежит следующий обширный комплекс вопросов:

— сущность и структура образовательной политики как вида и как системы деятельности;

— ее общие цели и их соответствие потребностям социально-экономического и культурного развития страны;

— общее и особенное в иерархии целевых элементов образовательной политики, в комплексе ее средств и методов по отношению к различным звеньям системы образования;

— удельный вес каждого из этих звеньев в общей системе образовательной политики и причины его изменения на разных этапах общественного развития;

— региональные и национальные особенности образовательной политики и их истоки;

— механизм формирования политики;

— ее роль как фактора развития школьного дела;

— идеологическое обоснование образовательной политики, потребность в котором может возникать на самых разных стадиях ее функционирования — при определении ее целей и задач, при законодательном их оформлении или в процессе их практической реализации;

— программа образовательной политики, ее сущность, основные идеи и направления, ее соотношение с общей внутриполитической программой государства;

— характер и основные черты образовательного законодательства, материализация в нем целей, задач, средств и методов образовательной политики, его особенности по отношению к различным звеньям системы образования, к разным регионам и национальным районам;

— финансирование и планирование развития школьного дела, управление образованием (также с учетом отмеченных особенностей);

— зарубежные аналоги образовательной политики;

— ее общественная оценка и т. д.

Следует подчеркнуть, что анализ всех названных проблем будет полноценным только при генетическом, а не статичном их рассмотрении, только при раскрытии преемственности и изменений в общем курсе образовательной политики. Причем на достаточно

большом отрезке времени, позволяющем увидеть и оценить сущность этих изменений и их причины. Отсюда — еще ряд нерешенных вопросов: о характере и этапах генезиса образовательной политики как системы; о влиянии на этот процесс общего хода социально-экономического развития и эволюции системы образования; о периодизации образовательной политики в соотношении с общеисторической периодизацией, с периодизацией внутренней политики, школьного дела и пр.

Перечисленные выше проблемы не только не получили до настоящего времени освещения в литературе, но по сути даже не были поставлены. Это, естественно, не могло способствовать узнаванию системных черт в образовательной политике, восприятию ее как единого комплекса взаимодействующих акций.

Возьмем, к примеру, одну из центральных задач изучения образовательной политики — *анализ государственных программ в области образования*. Эти программы представляли собой тот фермент, который превращал совокупность отдельных политических акций в систему политики.

В литературе вопрос о таких программах не ставился, более того, неоднократно говорилось о «беспрограммности» образовательной политики. Соответствующие документы программного характера не вводились в научный оборот и не изучались. Между тем анализ этих документов, принимавших самые разнообразные формы (отчеты

министров и обзоры деятельности ведомств, всеподданнейшие доклады и представления в Государственный Совет, специальные докладные записки и программные статьи в официальной прессе и т. д.), имеет первостепенное значение для реконструкции системы образовательной политики. Программные документы обнажают ее общий замысел и внутреннюю логику, единый стержень ее различных акций, выявляют комплекс официальных воззрений на задачи, характер, организацию системы образования и ее отдельных звеньев. Изучение этих документов в сопоставлении с действительным развитием школьного дела во многом высвечивает ту сложную диалектику целей, средств, методов и результатов образовательной политики, о которой говорилось ранее.

Нельзя не отметить и тот характерный историографический факт, также мешавший системному осмыслению образовательной политики самодержавия, что в абсолютном большинстве и исторических, и историко-педагогических работ эта политика рассматривалась лишь как вотчинное владение Министерства народного просвещения. Активная и зачастую противостоящая его курсу деятельность других министерств и ведомств оставалась вне поля зрения (за исключением Военного министерства и Министерства государственных имуществ «киселевского» периода), хотя ее изучение имеет самое прямое отношение к вопросам образовательной политики [6].

Столь же непосредственное от-

ношение к этим вопросам имеет и деятельность в области образования высших государственных учреждений России — Государственного Совета, Комитета министров, позднее — Совета министров (олицетворявших коллективный разум сановной бюрократии и далеко не всегда разделявших точку зрения Министерства народного просвещения), деятельность местных административных властей, множества межведомственных комиссий и совещаний (к примеру, так называемой Валуевской комиссии начала 1870-х гг., комиссии М. С. Волконского 1880-х гг., Особого совещания по делам дворянского сословия конца 1890-х гг., Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности начала 1900-х гг. и т. д.). В историографии, кроме поименованных ранее, *нет ни одной работы*, раскрывающей эти важнейшие аспекты образовательной политики самодержавия, что также не способствует целостному ее восприятию.

Наконец, надо сказать, что такое восприятие было отчасти затруднено и тем объективным обстоятельством, что сам адресат этой политики — российская система образования, на первый взгляд, представляла собой конгломерат крайне раздробленных, разобщенных элементов. Установление внутренних связей между этими элементами, раскрытие истоков, факторов и объективного смысла отмеченной раздробленности требовало определенных усилий, как и понимание того, что ставка самодержавия на «неединую» школу — тоже своеобразная система политики. Система,

при которой представители каждого сословия, каждой национальности, каждого вероисповедания должны были твердо знать свой образовательный «шесток», должны были получать образование, «вполне соответствующее их жизненным потребностям и не клонящееся к отчуждению от их общественной среды» [15].

Иными словами, путь к пониманию образовательной политики как системы лежал через системное осмысление самого народного образования. В сущности, первая задача была лишь частью второй. Преодоление функционализма во взгляде на народное образование неизбежно должно было повлечь и преодоление функционального подхода к образовательной политике.

Третий уровень системного рассмотрения образовательной политики — анализ совокупности ее акций по отношению к различным областям школьного дела в их взаимообусловленности и взаимосвязи.

В историографии изучение проблематики образовательной политики самодержавия идет преимущественно на данном уровне, но, как уже отмечаясь, при почти полной изоляции отдельных звеньев школы друг от друга и от системы образования в целом. Более того, внутри самих этих звеньев государственные мероприятия, относящиеся к отдельным видам образования и типам школ, рассматриваются отгорожено и притом крайне неравномерно. Здесь своеобразно сказалась давняя элитарно-образовательная традиция: в центре внимания исследователей — университеты и классичес-

кая средняя школа, значительно менее освещена политика в области начального образования и едва затронуты в этом плане высшая специальная школа, профессионально-техническое, женское, внешкольное образование и т. д.

Один из наиболее доказательных примеров расчлененного общения исследователей даже с едиными по своей сути образовательными акциями самодержавия — рассмотрение проектов устава реальных и промышленных училищ 1886—1887 гг. Историки, изучавшие политику в области среднего образования, касались лишь первой части этих документов; исследователи профессионального образования — только второй... В результате выпадало главное, смысл, суть названных проектов — попытка ведомства просвещения создать систему профессионально-технического образования в России на развалинах средней общеобразовательной школы реального профиля [13].

Приведенный пример нагляднейше подтверждает ту очевидную истину, что расчлененное видение всегда в большей или меньшей мере ущербно. Особенно, если оно направлено на сложный, полиструктурный объект, каковым и является образовательная политика. Это вовсе не значит, что дифференцированный анализ ее различных акций и направлений не нужен или бесперспективен. Напротив, такой анализ крайне необходим, в силу самой неразработанности рассматриваемой проблематики. Но он обретет тем большую весомость и значимость, чем полнее будет учитывать задачи

синтеза, задачи интегрированного, целостного изучения образовательной политики.

Ориентация на решение указанных задач существенно трансформирует сам характер исследования отдельных сфер и акций образовательной политики. При системном их анализе на первый план выходят проблемы преемственности и взаимосвязи этих акций, их роли и места в общем курсе образовательной политики, их оценка с учетом внутривластных целей государства.

Соответственно, под этим углом зрения рассматриваются: комплекс идей, целей, мер политики в той или иной области школьного дела; система их идеологической и педагогической мотивации; специфика политической линии по отношению к различным структурным, региональным и национальным компонентам данного звена, раскрытие которой требует целенаправленного типологического их анализа, сравнения их статуса, образовательного уровня, внутреннего устройства, системы управления и финансирования, организации учебно-воспитательного процесса и т. д.

Названные вопросы лишь в самой малой степени обращали на себя внимание исследователей. Особенно проблемы идеологического и педагогического обоснования мер образовательной политики, чем призвана была заниматься официальная педагогическая мысль. Историки внутренней политики вовсе не упоминали о ней, упуская тем самым важнейший идеологический аспект анализа государственной деятельности в области

образования. Историки образования только упоминали, обрушивая на нее в основном критический град, что было следствием устойчивого восприятия официальной педагогики либо как антипедагогики, либо как «суммы дискреционных постановлений государства по учебным делам» [8. С. 300]. Между тем дело с официальной педагогикой обстоит не так просто. От того, что она была официальной, она еще не переставала быть педагогикой.

Официальная педагогика (если рассматривать ее по традиции лишь как официальную педагогическую мысль) — это совокупность теоретических и нормативных положений, отражавших педагогическую идеологию государства и мотивирующих цели, задачи и инструментарий его школьной политики. Но официальная педагогика — отнюдь не только сфера теории и законодательных установлений. Это реальный, мало того, доминирующий пласт педагогической практики, выстроенной в соответствии с официальными педагогическими воззрениями. Последнее упускается из виду, как и то, что «человек в футляре» — также неперемнная принадлежность официальной педагогики, естественное порождение и естественная опора «футлярной» педагогической идеологии и психологии. Этой стороны — педагогической и социальной базы официальной педагогики — историки по существу не касались. Все наши знания о ней проистекают главным образом из литературы.

Если же вернуться к привычной трактовке официальной педагогики и рассматривать ее в качестве одного

из социально-педагогических направлений российской педагогической мысли, то и здесь все оказывается не очень просто. При внимательном взгляде обнаруживается, что она вовсе не столь примитивна, как это часто изображается в историко-педагогических работах. Другое дело, что официальная педагогика, как и официальная наука в целом, была имманентно консервативна и догматична. И этот охранительный догматизм — такова логика истории — зачастую шел во вред самому абсолютистскому государству, задерживая приспособление его педагогической идеологии к изменяющимся историческим условиям. Это важнейшее обстоятельство, к сожалению, также не обращало на себя внимания исследователей.

В дореволюционной русской официальной педагогике, которая еще ожидает своего исследователя, действительно, наличествовал внушительный массив антипедагогических установок, поскольку антипедагогическими были многие цели, средства и методы образовательной политики самодержавия. Содержала она в себе, бесспорно, и обильные «дискреционные постановления». Но было в ней и другое — достаточно тонкая, разветвленная, по-своему обоснованная система философской, идеологической и педагогической мотивации, которая умело учитывала не только установки политики, но и многие бытовые, социально-психологические особенности различных слоев российского общества.

Арсенал официальной педагогики был далеко не так зауряден, и ее де-

ятельность отнюдь не так безуспешна, как это представляется в большей части историко-педагогических работ. Во многих областях педагогического знания, — например, в вопросах воспитания (примат которых составлял символ веры официальной педагогики), в вопросах педагогической технологии и т. д. — она была весьма неплохо вооружена. И задачи ее разоружения требовали немалых усилий, равно как и задачи ограничения сферы ее социального влияния.

Кроме того, официальная педагогика, как и сама образовательная политика государства, не представляла собой нечто единое. В ней сложно сплетались, нередко отрицая друг друга, линии реакционной и либеральной бюрократии, клерикалов Синода, что находило отражение в упоминающихся ранее резких столкновениях по педагогическим, школьным вопросам между различными ведомствами, их Учеными и Учебными комитетами, официальными изданиями и т. д. Эти столкновения, в конечном итоге, отражали различный характер понимания правящими кругами объективных потребностей модернизации школьного дела и страны в целом. Соответственно, разными были модификации задач и идей официальной педагогики, и сама она, оставаясь официальной, в разной степени была педагогикой.

Наконец, официальная педагогика далеко не всегда говорила языком политики, хотя политика всегда составляла ее подстрочник. Одна из важнейших задач исследователя и состоит в расшифровке этого подстроч-

ника, в выявлении внутренних мотивов официальной педагогики, в раскрытии механизма формирования и проведения различных мер образовательной политики.

Современники, а подчас и исследователи, не всегда улавливали истинный смысл многих из этих мер, их политическую и идеологическую подоплеку. Тем более, что официальная педагогика нередко провозглашала рациональные педагогические идеи, вкладывая в них свой собственный смысл или заведомо намечая пути и способы их политической трансформации. И даже тогда, когда такие пути заранее не намечались, когда официальная педагогика в силу обстоятельств вынуждена была принимать те или иные идеи передовой педагогической общественности, она уже на стадии их законодательного оформления или несколько позже — на этапе их практической реализации искажала эти идеи до неузнаваемости. Как искажала она идею создания «образцовых» народных училищ, высказанную при обсуждении проектов школьных реформ 1860-х гг., придав несколько лет спустя этим училищам роль опорных пунктов в борьбе с земской народной школой.

В документах, не предназначенных для печати, политическая подоплека педагогических мероприятий подчас выражалась с редкостной откровенностью. Мотивируя в начале 1840-х гг. необходимость унификации учебных руководств, начальник штаба военно-учебных заведений Я. И. Ростовцев писал, например, следующее: «Составление однообраз-

ных руководств по всем без исключения предметам весьма важно не только в умственном, но и в политическом отношении, ибо без таковых руководств, во-первых, военно-учебные заведения никогда не достигнут единства в образовании своих воспитанников, а, во-вторых, что еще гораздо важнее, высшее начальство никогда не будет определено знать, в каком направлении воспитывает оно своих учеников, что при неблагоприятности хотя и малого числа лиц может постепенно привести Россию на край пропасти, ибо, пользуясь правом избирать для себя руководства... преподаватель может читать воспитанникам, что захочет. Когда же все наши руководства поспеют, — продолжал Ростовцев, — тогда направление, средства и цель умственного образования будут, как лошади на вожжах, в руке главного начальника; захочет — поворотит вправо, влево, остановит, прибавит рыси и т. д.; учитель же, отступивший произвольно от руководства, подвергается суду как государственный преступник»[11. С. 140—149].

В историко-педагогической литературе, очерчивающей преимущественно лишь внешнюю канву **политической истории школы, образования** и не раскрывавшей внутренние механизмы этой истории, подобные политические мотивы выявляются не часто. Это объясняется не столько их недооценкой, сколько крайне узкой источниковой базой историко-педагогических работ. Напротив, в литературе по истории внутренней политики можно назвать немало работ, искусно

обнажающих механизм проведения школьных акций.

Значительно реже исследователи обращают внимание на несостоявшиеся мероприятия образовательной политики, на задуманные, но по разным причинам не проведенные царизмом образовательные реформы или контрреформы.

В этой связи представляется нелишним напомнить мысль выдающегося советского историка А. В. Предтеченского, высказанную в одной из лучших работ по общественно-политической истории России: «Некоторые историки... склонны рассматривать понятие политики как совокупность только осуществленных мероприятий правительства. Неправильность этой тенденции, независимо от степени приближения к ней или удаления от нее, очевидна. *Понятие политики включает отнюдь не только те нормативные акты правительственной власти..., которые реализуются в практической деятельности правительства, но даже и задуманные или находящиеся в стадии разработки... Даже в том случае, когда правительство приступает к разработке какого-либо проекта из чисто демагогических соображений, т. е. заранее отказывается от мысли о реализации задуманного мероприятия, такая разработка не перестает быть политикой, ибо демагогия есть та же политика*» [14. С. 23].

Приведенная мысль не утратила своей актуальности, поскольку еще нередко происходит «подстановка понятия реальная политика под поня-

тие политика вообще». «Первым условием для правильного разрешения вопроса о направленности правительственной деятельности» было и остается «включение в понятие политики всех, т. е. осуществленных и только подготовленных мероприятий правительства» [Там же. С. 23—24].

Рассмотренные выше аспекты изучения образовательной политики, которые большей частью не были представлены в историографии, очевидно требуют самостоятельной, углубленной разработки. Однако в ходе этой разработки не следует упускать из виду основного — задачи синтеза. Цель настоящей книги и состояла в том, чтобы наметить пути достижения этого синтеза, пути целостного изучения образовательной политики.

И в заключение несколько замечаний о том, кому и как изучать образовательную политику. Среди исследователей существуют два мнения на этот счет. Первое, что изучение образовательной политики — выход за пределы задач историков педагогики и образования, что оно составляет компетенцию общегражданских историков. И второе, что ее изучение — дело тех и других, но сферы этого изучения должны быть резко разграничены.

Первое из этих мнений, высказываемое некоторыми историками педагогики, вряд ли стоит принимать всерьез, поскольку от него — один шаг до известного стремления вывести и саму историю школы и образования за пределы предмета истории педагогики [2. С. 393—396]. Второе мнение свободно от таких устремлений, но оно тем не менее основано на

недооценке специфики образовательной политики как пограничной области исследования. *Результат этой недооценки — то, что мы имеем сегодня: отсутствие в историографии сколько-нибудь полной картины образовательной политики, весьма приблизительное понимание ее образовательных свойств во многих общепедагогических работах и практически полная отстраненность историко-педагогических работ от ее внутриполитических реалий.*

Предложенный в настоящей книге подход к изучению образовательной политики исходит из другой презумпции: 1) рассмотрение целостного объекта может проводиться функционально лишь до предела, за кото-

рым утрачивается его целостность; 2) исследователь, который берется за изучение области, лежащей на границе двух наук, должен, независимо от своей специальности, в равной мере успешно ориентироваться в каждой из этих наук и 3) в силу самой «пограничной» специфики предмета исследования, историк, изучающий образовательную политику, не может не быть одновременно и историком образования, и историком политики.

Вывод из сказанного очевиден. Нет необходимости раз и навсегда предрешать, кто должен разрабатывать историю образовательной политики. Главное — знать, как ее разрабатывать. Это по мере возможностей мы и пытались раскрыть.

Список литературы

1. Днепров, Э. Д. Самодержавие и народное образование в пореформенной России / Э. Д. Днепров // Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций. Сб. науч. тр. — М. : Изд-во АПН СССР, 1984. — С. 49–96.
2. Днепров, Э. Д. Советская историография отечественной школы и педагогики / Э. Д. Днепров. — М. : АПН СССР, 1981. — С. 27–32; его же. История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. — М. : Науч. изд. «Большая Российская энциклопедия», 1993. — С. 393–396.
3. Днепров, Э. Д. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России, 1918–1977: Библиографический указатель / Э. Д. Днепров; АПН СССР, НИИ общ. пед.-ки. — М. :

НИИ общ. педагогики, 1979. — 446 с.

4. Днепров, Э. Д. Школа в системе внутренней политики самодержавия / Э. Д. Днепров // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. — М. : Педагогика, 1976. — С. 31–57.

5. Днепров, Э. Д. Школьная политика: содержание понятия и аспекты изучения / Э. Д. Днепров // Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. — М., 1985.

6. Зайончковский, П. А. Военные реформы 1860–1870 годов в России / П. А. Зайончковский. — М., 1952. — С. 221–253; Самодержавие и русская армия на рубеже XIX–XX столетий. 1861–1903 / П. А. Зайончковский — М., 1973. — С. 294–337.

7. Зайончковский, П. А. Российское

самодержавие в конце XIX столетия / П. А. Зайончковский. // Политическая реакция 80-х — начала 90-х годов — М. : Наука, 1970. — 444 с.

8. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб., 1913. — С. 300.

9. Ленин, В. И. Полное собрание сочинений. Т. 2 / В. И. Ленин. — М. : Издательство политической литературы, 1967. — С. 677.

10. Маркс, К. Сочинения. Издание 2. Том 38 / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М. : Политиздат, 1965. — С. 431.

11. Петров, П. В. Главное управление военно-учебных заведений / П. В. Петров. — СПб., 1907.

12. Письмо М. Н. Каткова Александру III (июль 1884 г.) // Былое. — 1917. — № 4(26). — С. 6.

13. По проектам уставов реальных и промышленных училищ. РГИА. Ф. 1152. Оп. 10 за 1887 г. Д. 173.

14. Предтеченский, А. В. Очерки общественно-политической истории России в первой четверти XIX века / А. В. Предтеченский. — М.; Л., 1957. — С. 23

15. Российский государственный исторический архив (далее—РГИА). Ф. 733. Оп. 193. Д. 701. Л. 36—37 об. Д. 738. Л. 16—17 об.

16. Смирнов, В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / В. З. Смирнов. — М. : Изд. АПН РСФСР, 1954. — 312 с.

17. Твардовская, В. А. Идеология пореформенного самодержавия (М. Н. Катков и его издания) / В. А. Твардовская. — М. : Наука, 1978. — 278 с.

18. Ушинский, К. Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 4; [сост., вступ. ст.; примеч. и коммент Э. Д. Днепров] / К. Д. Ушинский. М. : Дрофа, 2005. — С. 261.

19. Шепелев, Л. Е. Царизм и буржуазия во второй половине XIX века. Проблемы торгово-промышленной политики / Л. Е. Шепелев. — Л. : Наука, 1981. — 275 с.

20. Altson, Patrick L. Education and the state in tsarist Russia/ Patrick L. Altson. — Stanford (Calif.), Stanford univ. Press, 1969. — X. — 322 p.

21. Sinei, Allen. The classroom and the chancellery. State educational reform in Russia under count Dmitry Tolstoi / Allen Sinei. — Cambridge (Mass.), Harvard univ. Press, 1973. — 335 p.

22. Maurer Trude. Hochschullehrer im Zarenreich. Ein Beitrag zur russischen Sozial und Bildungsgeschichte / Trude Maurer. . Köln, Weimar, Wien : Böhlau Verlag, 1998. — IX, 959 s.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



А. В. Уткин

К 175-летию
А. Н. ОСТРОГОРСКОГО
(1840 – 1917)

УДК 372.882

ББК 74.03(2)

6 февраля 2015 года исполнилось 175 лет со дня рождения педагога, детского писателя, журналиста, редактора педагогических журналов Алексея Николаевича Острогорского

Ключевые слова: педагогическая публицистика; общественно-педагогическое движение 60-х гг. XIX в.; школа; педагогические идеи А. Н. Острогорского.

A.V. Utkin

BY THE 175TH BIRTHDAY ANNIVERSARY
OF A. OSTROGORSKYI (1840 – 1917)

February 6th 2015 marked 175 years since the birth of teacher, child's writer, journalist, editor of pedagogical magazines Aleksey Nikolaevich Ostrogorskyi.

Keywords: pedagogical publicism; publicly-pedagogical motion 60th of XIX of century; school; pedagogical ideas of A. N. Ostrogorskyi.

Алексей Николаевич Острогорский (1840–1917), видный русский педагог, детский писатель, выпускник кадетского корпуса, генерал-

майор. Педагогические взгляды А. Н. Острогорского нашли отражение как в его практической деятельности преподавателя физики и геомет-

рии, директора военно-учительской семинарии, так и в педагогической публицистике как талантливого редактора журналов «Детское чтение» и «Педагогический сборник».

А. Н. Острогорский родился 25 января 1840 г. в Петербурге в семье чиновника. Образование получил во 2-м Петербургском кадетском корпусе и в Артиллерийской академии. На протяжении многих лет (1861 — 1906) А. Н. Острогорский работал в учебных заведениях военного ведомства: во 2-й Петербургской военной гимназии, Пажеском корпусе, Учительской семинарии военного ведомства (Москва), на педагогических курсах при Педагогическом музее военно-учебных заведений. Наряду с активной практической деятельностью занимался литературной работой и теоретическими исследованиями в области педагогики и психологии. В общественно-педагогической публицистике 60—70-х годов XIX века статьи А. Н. Острогорского имели большой общественный резонанс — «Образцовый учитель» (1866), «Характеристика учеников» (1867), «Личность воспитателя в деле воспитания» (1868), «О влиянии умственного развития на нравственное воспитание» (1869), затрагивая оригинальные по замыслу и трактовке поднятые в них вопросы. Свой опыт работы в качестве преподавателя геометрии в Учительской семинарии военного ведомства А. Н. Острогорский обобщает в труде «Материалы по методике геометрии» (1883—1884).

В 1869 году А. Н. Острогорский основал ежемесячный иллюстриро-

ванный журнал «Детское чтение», которым руководил многие годы (1869—1877) и к работе в котором привлек известных писателей того времени: П. В. Засодимского, А. И. Левитова, А. Н. Плещеева, Е. Н. Водовозову и других. Он и сам писал для детей рассказы и научно-популярные статьи, которые знакомили юного читателя с разнообразными явлениями природы, с жизнью замечательных людей. Впоследствии (в 90-е гг.) его рассказы были напечатаны в нескольких сборниках — «В своем кругу», «У рабочих людей», «Среди природы», «По белу свету», «На досуге», которые благодаря богатому содержанию и мастерству изложения приобрели широкую популярность среди читателей [2. С. 7].

Заметным явлением в педагогической прессе второй половины XIX века стал журнал «Педагогический сборник» — орган Главного управления военно-учебных заведений. Как отмечает М. А. Азарная, журнал представлял собой оптимальную модель ведомственного политематического издания, включавшего официальную документацию и информацию по различным областям педагогики: воспитанию, обучению, методикам преподавания и т. д. «Педагогический сборник» был полифункциональным изданием, реализовывающим, наряду с функцией документирования, просветительскую, консультационную, обзорную, отличаясь жанровым многообразием [1. С. 3].

Первый номер «Педагогического сборника» вышел в октябре 1864 г. С самого начала это издание вызва-

ло интерес у русского общества и вскоре привлекло внимание многих педагогов. Широкий круг вопросов, который поднимался на страницах журнала, сделал его популярным не только в военно-учебных заведениях, но и среди преподавателей гражданских училищ, гимназий, университетов. На его страницах обсуждались теоретические проблемы обучения и воспитания, актуализированные к потребностям военно-учебных заведений, вопросы технического обеспечения учебного процесса, практики обучения и воспитания, помещались описания образцовых уроков, истории обучения и воспитания, освещался педагогический опыт других стран.

Постепенно «Педагогический сборник» превратился в своеобразный центр, который объединял вокруг себя специалистов и педагогов-энтузиастов, работавших в военно-учебных заведениях. В журнале сотрудничали К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, Н. Х. Вессель, В. И. Водовозов, А. Я. Герд, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Модзалевский, Д. Д. Семенов, Д. И. Тихомиров и другие выдающиеся российские педагоги.

Так, на страницах сборника и в приложениях к нему были напечатаны статьи Ушинского «Главнейшие черты человеческого организма в приложении к искусству воспитания» (1864–1868 г.), Шмидта «Очерк истории воспитания и обучения от Песталоцци до нашего времени» (1865 г.); работы Раумера «История воспитания и учения от возрождения классицизма до нашего времени», первая и вто-

рая части (1873–1877 г.), Гербарта «Очерк лекций по педагогике» (1874 и 1875 г.), доктора Кедрова «Опыт санитарной статистики военно-учебных заведений» за 1866–1875 гг. (1879 г.), Макарова «Воспитательно-исправительные заведения» (1869 г.), П. Ф. Лесгафта «Приготовление учителей гимнастиков в Германии, Франции, Швейцарии, Италии и Австрии» (1877 и 1879 г.), Герда «Ремесла и внеклассная работа» (1872), ряд статей Н. Х. Весселя по училищеведению; подробные описания учебных заведений (общеобразовательных и военных) в Германии, Англии, Франции, Австрии, Италии, Швеции, Норвегии, Северо-Американских Штатах; статьи Ушинского, Водовозова, Семенова, Запольского, Макарова, Евтушевского, Ильина, Сент-Илера, Раевского, Гуревича по методике отдельных учебных предметов и многие другие [4].

Понять направление работы журнала и его подходы к рассмотрению тех или иных проблем образования невозможно, не принимая во внимание ярких личностей его редакторов, благодаря которым «Педагогический сборник» стал важной вехой в истории развития отечественной педагогической периодики и в целом педагогической мысли России XIX столетия. Редакторами «Педагогического сборника» были крупные специалисты в области воспитания и обучения [Там же].

Первым редактором журнала (1864–1882) стал Николай Христианович Вессель, а с 1883 и по 1910 г. редактором журнала был Алексей Николаевич Острогорский.

Благодаря А. Н. Острогорскому «Педагогический сборник» стал одним из популярнейших педагогических журналов в России, самым читаемым в широких кругах передового учительства. В этом журнале было напечатано большинство педагогических работ А. Н. Острогорского, в том числе «Нравственные привычки» (1869), «По вопросу о нравственности» (1887), «Образование и воспитание» (1897), «Наука и воспитание» (1916) и другие, а также его многочисленные рецензии на педагогическую литературу. Глубоко оригинальный характер имел изданный им в 1897 г. сборник «Педагогические экскурсии в область литературы». В нем автор поставил вопросы нравственного воспитания детей, индивидуального подхода к ним, взаимоотношений учителя с учащимися, общие проблемы образования и обучения [3].

В 1903 г. А. Н. Острогорский стал автором-составителем «Педагогической хрестоматии», в которую поместил выдержки из статей В. Г. Белинского, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина и других выдающихся педагогов по вопросам воспитания. В это же время им были подготовлены материалы для 3-го тома «Педагогической антропологии» и биографии К. Д. Ушинского. В 1914 г. вышла отдельным изданием его книга «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы», напомнившая русскому учительству об идеях выдающегося представителя педагогической мысли 60-х гг. В этой книге речь шла не только о Н. И. Пирогове: в ней анализировались взгляды на обучение и вос-

питание революционных демократов Н. А. Добролюбова и Н. Г. Чернышевского [2. С. 8].

Мировоззрение этого видного русского педагога формировалось под влиянием общественно-педагогического движения 60-х гг. XIX в., в котором он принимал активное участие.

Человек разносторонних и широких взглядов, А. Н. Острогорский стремился комплексно подходить к решению вопросов воспитания, рассматривая их во взаимосвязи с другими жизненными явлениями. Воспитание, по его мнению, должно сообразовываться с условиями и потребностями данной эпохи, с прошлым каждого народа. В воспитании он видел дело большой жизненной важности, которое способно подготовить молодежь к деятельности, направленной на удовлетворение разумных человеческих потребностей, вытекающих как из личных интересов, так и интересов общества.

Основную роль в реализации идей воспитания А. Н. Острогорский отводил школе. Современную ему школу он подвергал резкой критике за мертвенность, формализм, чиновничье-бюрократическую систему учебной работы. В школе, писал он, царит иссушающая атмосфера, дети чувствуют себя «придавленными». Педагог превратился в чиновника и знает только программы и предписания. Бумага заслонила собой личности, стала между учителем и учеником, в школе не слышно живого слова, не видно живого дела. Вот почему из школы выходят люди без убеждений, а нередко и с

низменными интересами. Воспитание, которое дается школой, ведет к застою в жизни общества, тормозит общественное развитие.

Однако А. Н. Острогорский не ограничивался только критикой. Он выдвигал идеал новой школы, построенной на началах народности. Школа должна быть воспитывающей, а содержание обучения в ней приближено к потребностям жизни. Определяя педагогические задачи школы, А. Н. Острогорский подчеркивал преимущества массового образования в подготовке человека к активной и полноценной жизни в обществе.

Различая понятия «воспитание» (процесс, формирующий убеждения и характер человека) и «образование» (процесс обеспечивающий формирование системы знаний и кругозора), при анализе процесса обучения, он выделял в нем две стороны — образовательную и воспитательную, которые рассматривал в единстве и взаимосвязи. Задачи обучения он видел в том, чтобы дать подрастающему поколению систему разносторонних знаний, развить способности логического мышления, возбудить жажду знаний, приучить к самостоятельной работе, сформировать мировоззрение [5. С. 390].

На первое место в учебной работе А. Н. Острогорский ставил руководящую роль учителя, требовал, чтобы учитель работал со всем классом, а не с отдельными учениками. Многие методические рекомендации А. Н. Острогорского о роли учебника в накоплении знаний, о порядке проведения опроса, об организации дисциплины, о порядке и культуре запи-

сей учителя на доске, работе учащихся с тетрадями, о домашних заданиях не утратили своего значения и в наше время [2. С. 11–12].

В общей системе воспитания человека важнейшую роль А. Н. Острогорский отводил вопросам нравственного воспитания. Его мысли об организации школьного дела, задачах и средствах нравственного воспитания, учителя и его качествах имели большое значение для своего времени.

Среди целой плеяды деятелей общественно-педагогического движения, отечественных ученых в области образования и выдающихся мыслителей второй половины XIX века (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой, С. И. Миропольский, В. И. Водовозов, Д. И. Писарев, П. Г. Редкин) А. Н. Острогорский внес существенный вклад в разработку концептуальных оснований идеала учителя. Именно их теоретические построения стали основой модели необходимого российской системе образования учителя, обладающего идеальными личностными и профессиональными качествами.

Говоря о высокой миссии педагога — ввести молодое поколение в мир науки, увлечь его, воспитать благородные черты характера, — Алексей Николаевич отмечал, что только личность, имеющая твердые нравственные убеждения, может развить в ребенке интерес к знанию и стремление к самостоятельному труду [6. С. 296].

Обращая внимание на то, что силу личного влияния педагога невозможно

заменить никакими уставами и инструкциями, никакими формальностями и дисциплиной, А. Н. Острогорский был уверен в главном — в школьной работе успех дела во многом зависит от личных качеств учителя, от его нравственной силы, честности, преданности своему делу, логичности речи, такта. Важно, чтобы учитель своим примером, обаянием своей личности воздействовал на детей и учил их искать свой идеал, так как впечатление, произведенное личностью воспитателя на ребенка, сохраняется дол-

гие годы. Школа нуждается в высокообразованных учителях-философах, личностях с широким мировоззрением, способных стать руководителями юношества в научных изысканиях.

Алексей Николаевич Острогорский по праву занимает одно из видных мест среди выдающихся организаторов российского образования. Его педагогическая деятельность и научно-педагогическая публицистика составляют одну из ярких страниц в истории русской педагогики.

Список литературы

1. Азарная, М. А. Педагогическая пресса в России во второй половине XIX в.: генезис, предметно-тематические и структурно-функциональные особенности : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.10 — журналистика / Азарная Марина Александровна; Ростов н/Д. — 2006. — 21 с.

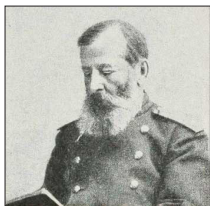
2. Данильченко, М. Г. Педагогические взгляды А. Н. Острогорского / М. Г. Данильченко // Острогорский А. Н. Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1985. — 352 с.

3. Острогорский, А. Н. Избранные педагогические сочинения / А. Н. Острогорский. — М. : Педагогика, 1985. — 352 с.

4. Климашкина, Е. В. Роль «Педагогического сборника» как источника историко-педагогического опыта кадетских корпусов и военных гимназий. [Код доступа: www.superinf.ru].

5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бимбад. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.

6. Уткин, А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII — нач. XX века : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / Уткин Анатолий Валерьевич ; [Моск. психол.-социал. ун-т]. — М., 2013. — 499 с.



А. Н. Острогорский

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ¹

1. Слова «образование» и «воспитание» едва ли могут быть признаны по своему значению вполне определенными. Понятия, которые с ними связываются у различных писателей, отнюдь не тождественны, и даже, читая одного какого-нибудь автора, вы часто чувствуете, что он употребляет эти два термина совершенно произвольно, то в одном, то в другом смысле, по-видимому, заменяя одно другим только для того, чтобы избежать повторений. Воспитанием называют воздействие и на всего человека, на всю личность с ее разумом, чувством и волей, и в частности на какую-либо одну душевную область (воспитание ума, воспитание воли и т. д.); воспитанием же называют приучение человека к обыденным формам общежития (вежливости, сдержанности, соблюдению приличий и т. п.). Различают воспитание в широком смысле слова и воспитание в тесном смысле. Говорят одинаково о воспитании умственном, нравственном и физическом. Такое же разнообразное применение имеет и слово «образование», хотя чаще всего, употребляя его, имеют в виду умственную сферу. Однако, говоря и о физическом и нравственном образовании, разумеют и процесс (об-

разование привычек, склонностей), и результат (получить среднее или высшее, общее или профессиональное образование).

Все это свидетельствует как о том, что самые понятия образования и воспитания строго не определены, так и о том, что педагогика пользуется, в сущности, крайне бедной терминологией, потому что форм и сфер воздействия, во всяком случае, более двух. Общеупотребительный язык в этом отношении гораздо богаче: он владеет большим запасом слов, которыми специалисты не пользуются для своей терминологии. Так, человека называют умным, развитым, сведущим, образованным, просвещенным, ученым, воспитанным, дисциплинированным и т. п. И само собою разумеется, язык недаром ввел в свое употребление такое обилие слов, выражающих видовые понятия одного и того же рода. При родовом сходстве этих терминов в них чувствуются различия, оттенки, и, может быть, выяснив их себе и введя их в свою терминологию, педагоги сделали бы свое изложение более определенным и ясным.

К сожалению, материал, представляемый языком, вовсе не разработан, по крайней мере в том направлении,

¹ Печ. по: Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения / Сост. М.Г. Данильченко. — М.: Педагогика, 1985. — 352 с. — С. 205-209.

чтобы им было можно воспользоваться для установления сколько-нибудь толковой педагогической терминологии. К такому выводу нас привели попытки ориентироваться в употреблении терминов «образование» и «воспитание» с помощью справок в словарях академическом и Даля.

Что такое образование?

Академический словарь отвечает: «Образование — действие образующего и образовавшего. Образованный (церк) — изображенный, начертанный. Образователь: 1) образующий или образовавший что-либо; 2) наставник, воспитатель. Пример: *Учение образует ум, воспитывает нравы*».

Даль: «Образовать — улучшать духовно, просвещать; иногда — придавать наружный лоск, приличное, светское обращение, что и составляет разницу между *просвещать* и *образовать*. Примеры: *Науки образуют ум и знания, но не всегда нрав и сердце. Учение образует ум, воспитание — нравы*».

Обратимся к толкованию, какое он дает словам *просвещать*, *просвещение*.

«*Просвещение*—свет науки и разума, согреваемый чистой нравственностью; развитие умственное и нравственное сил человека, научное образование при ясном сознании своего долга и цели жизни».

По Академическому же словарю *просвещение* значит: «1) осияние светом, 2) обогащение ума познаниями (напр., *просвещать юношество*)».

Что такое воспитание?

Академический словарь отвечает: «Воспитание: 1) вскармливание; 2) ста-

рание о научении и образовании детей. Научать же значит показывать, как должно делать что-либо, наставлять, вразумлять, руководствовать».

Даль: «Воспитывать—заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего до возраста его; в низшем значении—вскармливать, возвращать (о растении), кормить и одевать до возраста; в высшем значении — научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно».

По этим толкованиям выходит, что воспитание имеет в виду детский возраст и вытекает из природной слабости человека в ранние годы его жизни, и даже при употреблении его в более широком смысле оно обнимает не более как житейские, обиходные нужды человека. Педагоги-писатели в понимании слова «воспитание» далеко ушли от ограниченного толкования. Они вместе с иностранной педагогией различают два значения слова «воспитание». Под воспитанием в тесном смысле они разумеют то, что понимает под этим словом и живой русский язык. Под воспитанием же в широком смысле слова они разумеют воздействие на нравственные воззрения человека, на целостность и полноту его мирозерцания, определяющего его отношения к ...природе и обществу. Разногласия их касаются главным образом средств к достижению воспитательных целей. Придание слову «воспитание» двоякого смысла порой вносит в изложение педагогических статей некоторую путаницу. Может быть, педагогов следует упрекнуть за отступление от живого языка и рекомендовать им в тех случаях, когда они говорят о воспитании

в широком смысле слова, употреблять термины «просвещение», «образование», особенно первое, и отличать их от обучения или просто учения.

Педагоги в своем роде правы. Живой язык употребляет слово «воспитание» в более широком смысле, чем академический. Мы говорим, что суд воспитывает общество, про литературу говорим то же. Но помимо права все же остается вопрос о практическом удобстве употребления двух различных терминов взамен одного с прибавкой в тесном смысле, в широком смысле, которые так часто приходится опускать, чтобы не придать речи неуклюжести от этих беспрестанных прибавок. Ввести в употребление старинное слово «просвещение» представлялось бы делом полезным. Живой язык не брезгает им. Напомним, Министерство народного просвещения, в названии которого нельзя не видеть указания на более широкие задачи обучения, чем одно сообщение знаний. Вспомним слова поэта: «Век просвещения, не узнаю тебя, в крови и пламени — не узнаю тебя», показывающие, что с просвещением не вяжется кровь, вражда, насилие и проч. Поэтому совершенно уместно обратиться к приведенным нами выше цитатам из словарей.

К сожалению, здесь меньше определенности и точного разграничения понятий мы не находим. Образование имеет в виду одно умственное обогащение или улучшение? Основываясь на справке, можно ответить и так и эдак. Академический словарь говорит, что образователь то же что и воспитатель, и приводит пример, где говорится, что учение воспитывает

нравы. Даль же полагает, что образовывать (вернее: образовывать) - значит улучшать духовно (не умственно только, но вообще духовно), но зато то же речение, какое приведено в Академическом словаре для примера, передает иначе, и притом в смысле, противоположном его собственному определению и образования, и воспитания. Несмотря на эти противоречия, особенно из сопоставления определения образования с просвещением, вы видите, что мнение Даля скорее за то, что образование имеет в виду один ум, просвещение же — и ум, и нравы. Справляясь же о просвещении в Академическом словаре, вы находите, что он представляет себе дело как раз наоборот: просвещение содержит одни познания, образование же — и знание, и нравы.

Примеры, приведенные нами из живого языка, свидетельствуют, что толкования Даля вернее.

Надо добавить, что слово «просвещение», вероятно, древнее слова «образование»; оно происхождения церковнославянского, часто употребляется в священном писании и, надо думать, было усвоено русским языком еще в те времена, когда школа наша была исключительно церковная...

Сделаем еще одну справку: об учении, учителях и проч.

В Академическом словаре читаем: «Учение: 1) действие учащего и учащегося; 2) особенный образ последовательного суждения о предметах; система, толк».

У Даля: «I. Учить — школить, держать строго, часто наказывая; передавать знания, умения. II. Учиться — упражнять волю (напр., приучать-

ся к порядку). III. Учение — отрасль науки, образующая нечто целое (напр., учение о свете)».

Словом, учение — почти все то, что делает учитель в классе: передача знаний, передача умений, приучение к порядку, наказания и проч. Ученик тоже или учится, или учит (учит урок). Но, кроме того, учение — система, толк, особенный образ последовательного суждения о предметах, по мнению Академического словаря, а по Далю — отрасль науки, образующая нечто целое.

Примеры из живого языка подтверждают многообразие значений, приписываемых слову «учение». Говорят: отдать в учение, в подмастерья, когда предстоит обучиться ремеслу, одним приемам производства. Говорят про учение, когда разумеют занятия учебные: «мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь». Понимается, что учение не всегда служит на пользу: «ученая ведьма хуже неученой». Но вместе с тем слово «учение» употребляется и с более широким смыслом... Под «учением» разумеем не только школьное учение, но и вероучение, нравственное учение и проч. Отсюда и учитель — не только школьный учитель, но и каждый, у кого мы научились чему-либо, притом цельному. Так, Тургенев называл Пушкина своим учителем, так мы называем себя учениками Ушинского, врачей — учениками Пирогова, Боткина.

Такое многообразие значений слов «учение», «учиться» объясняется, вероятно, тем, что учение есть функция одного лица, учителя, в руках кото-

рого много разнообразных средств, который одновременно преследует многие цели: он приучает к полезным навыкам и порядку, сообщает знания, возбуждает наблюдательность и внимание, вызывает мышление, может влиять на нравы, на мировоззрение, словом, явиться учителем в самом широком смысле. Но, объединяясь в одном лице, учение тем не менее может действовать на учащегося той или другой своей стороной: придерживаясь приведенной выше терминологии, или воспитывающей, или образовательной, или воспитательной.

Эта терминология не принята в педагогической литературе.

Мы не ставим себе исключительной задачей пропагандировать ту или иную терминологию, хотя и признаем, что установление однообразия в ней было бы желательным; для нас важнее самое содержание понятий, выражаемых словами «образование», «просвещение», «воспитание» в широком смысле слова и т. д., потому что этим содержанием определяются и средства, коими школа достигает своих целей. Прежде чем высказать свое личное мнение, мы переберем наших писателей, беря у них лишь то, что относится к избранной нами теме, и, излагая их взгляды, будем придерживаться их собственной терминологии. При этом мы увидим, что хотя они и не дают определений, по ясности своей равных геометрическому, хотя они и держатся разной терминологии, но взгляды свои на дело наставника высказывают с достаточной полнотой, чтобы быть понятыми читателем.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



А. Н. Шевелев

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012.8:37.014

ББК 74.202.5

Обращение к традициям изучения истории отечественного педагогического образования и применяемым в современной истории педагогики исследовательским подходам позволило автору выявить методологические тенденции развития современной истории педагогики и образования.

Ключевые слова: история педагогического образования; методологический подход; методология прогнозирования развития отечественного педагогического образования; традиции педагогического образования; социо-культурный портрет учителя.

A. N. Shevelev

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PREDICTION OF THE DEVELOPMENT OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

The article appeals to the tradition of studying Russian pedagogical education and research approaches applied in modern Russian history of education. These methods allowed the author to identify methodological trends of history of modern pedagogy and education.

Keywords: history of pedagogical education; methodological approach; the methodology for prediction of the development of national pedagogical education; traditions of pedagogical education; socio-cultural portrait of a teacher.

Методологические тенденции развития современной истории педагогики и образования. История педагогики и образования выступает как прикладная область общей истории и составная часть теоретико-педагогических исследований, современное состояние которых характеризуется стихийно нарастающим многообразием предлагаемых и используемых научных подходов. Констатируя стихийность методологического выбора в современной педагогике, ряд авторов выделяет отдельные подходы как максимально значимые (ценностно-антропологический подход — И. А. Колесникова, социально-генетический — Ф.Ш. Терегулова, герменевтический — И. И. Сулима). Другие авторы используют для объяснения сложившейся методологической ситуации противопоставление ведущих подходов: паритетного и приоритетного (Ш. А. Амонашвили и В. И. Загвязинский); натуралистического и гуманитарного (С. А. Крупник); нормативного и онтологического (С. Л. Кузьмина); сущностного и феноменологического (А. В. Коржув).

Таким образом, речь идет о наметившемся осознании педагогикой своих познавательных границ, что выразилось либо в поиске универсального подхода, который позволит прояснить сущностные смыслы педагогических явлений и процессов, либо в создании классификации более или менее равноправных групп методологических подходов.

Наметившийся в теоретической педагогике методологический кризис совпадает со сходными явлениями в

отечественной методологии исторического познания. XX в. представлял собой цепь кризисов научного познания прошлого. История, познающая его закономерности и через это понимающая современность, оказалась максимально зависима от менталитета, культурной традиции, политической идеологии пишущего историю автора.

Уже к середине XX в. был вычленен ряд гносеологических проблем:

1) возможность понимания прошлого (факторы исторического процесса, единство или бесконечное количество смыслов прошлого);

2) направленность истории (поступательность или цикличность, повторяемое и неповторимое, типологическое и специфическое);

3) познаваемость прошлого (его границы, история как научное познание, жанр литературы или способ философствования).

Выводом послужило осознание того, что история должна понимать прошлое, а не объяснять его, концептуально подстраивая под теоретическую схему, что прошлое неповторимо, а история является современным «моментальным» представлением о прошлом на нынешнем уровне знаний. Произошло дробление ее предмета, выделение множества «историй» без их необходимого синтеза. Историки разделились на идеографическое (история как описание прошлого) и неопозитивистское (междисциплинарный поиск в прошлом закономерностей) направления. Историзм часто стал представляться как самостоятельный способ познания, наряду с теоретическим и экспериментальным.

Попытки обрести синтез привели к рождению направления, названного «новой исторической наукой», постулировавшего относительность и изменчивость исторической истины, необходимость сопоставления мировидения историка и прошлого, первичности понимания прошлого и вторичности его оценки, антропологизацию (индивидуализацию) прошлого, переход от социальной истории структур и систем к истории ментальности (исторической психологии).

Постмодернистская эпоха продолжает диктовать примат микроистории, поиск новых исследовательских приемов и понятного непрофессионалу языка представления результатов исторических изысканий. За последнее двадцатилетие унификация подходов в педагогических и исторических исследованиях, свойственная советской эпохе, сменилась нарастающим многообразием новых подходов. Это сказалось и на истории педагогики, которая за последние годы претерпела изменения, связанные:

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

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

— с расширением возможностей междисциплинарных исследований, непрерывным ростом числа новых подходов;

— с усилением противоречий между классической и неклассической (постмодернистской) линиями в развитии общественных дисциплин.

Анализ применяемых в современной отечественной истории педагогики подходов позволяет констатировать не только их многообразие и плюрализм, но и недостаточно четкое их различение. К формационному, конкретно-историческому (фактографическому), сравнительному (компаративистскому), краеведческому и биографическому подходам добавились историко-генетический, регионалистский, культурно-исторический, цивилизационный, парадигмальный, аксиологический, средовой, релевантный, антропологический. Их многообразие нуждается в иерархизации уровней их содержания, авторский вариант которой предлагается далее (табл. 1).

Таблица 1

ИЕРАРХИЯ ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Виды подходов	Содержание
Подходы-уровни	Показывают цель (объяснение или описание) и область изучения (историсофия, концептуализация, фактография) прошлого. 1. Подходы макро- и микроистории. 2. Паритетный и приоритетный подходы. 3. Конкретно-исторический (традиционный) и актуализирующий (проблемный) подходы
Подходы-дискурсы	Показывают, от каких факторов (внешних или внутренних относительно системы образования определенной эпохи) зависело ее развитие. 1. Социокультурный (социально-исторический, культурологический) подход. 2. Автономно-педагогический (история педагогической теории) подход
Подходы-методы	1. Системно-структурный (условная остановка исторического времени) подход. 2. Историко-генетический (поиск констант на материале длительного хронологического периода) подход
Подходы-акценты	1. Моделирующие прошлое (аксиологический, цивилизационный, парадигмальный, релевантный, инновационный, культурологический) подходы. 2 Конкретизирующие прошлое (антропологический, регионалистский, урбанистический, краеведческий, средовой, феноменологический) подходы

Завершая краткий анализ методологических тенденций в теоретической педагогике, общей истории и истории педагогики и образования, хотелось бы обратить внимание на три основных противоречия. В теоретической педагогике это противоречие между педагогикой должного (теоретической, моделирующей идеал) и педагогикой сущего (практической, исходящей из реального состояния и имеющегося практического опыта). В общей исто-

рии это необходимость синтеза классической и неклассической истории, которые выражены в направлениях социальной истории и истории ментальности.

Для истории педагогики и образования главной тенденцией выступает интеграция генерализирующих (макроисторических, моделирующих, типологизирующих) и конкретизирующих (микроисторических, феноменологических) подходов. История педагогики не может оставаться только историей

должного (историей науки, педагогической мысли как идеального проекта), она должна стать объективированной областью понимания педагогического сущего (историей образования как взаимодействия в прошлом и настоящем педагогической теории, практики и социокультурного окружения). Только при условии такой объективации она выполнит свою миссию как научная дисциплина, достигнув понимания прошлого, а не суждения о нем.

Таким образом, методологическим основанием для эффективного изучения истории педагогического образования становится необходимость сочетания в таком исследовании комплекса классических и неклассических подходов.

Традиции изучения отечественной истории педагогического образования. История педагогического образования в России началась со второй половины XVIII в., а период его становления как системы связан с XIX в. — периодом появления различных видов педагогических учебных заведений. В дореволюционный период главным свойством системы педагогического образования в России было ее многообразие, отражавшее многообразие школьной сети.

Эта черта нашла отражение и в историографии вопроса. Работы по истории дореволюционного и, во многом, советского педагогического образования, как правило, отражали два ракурса: 1) историю отдельных видов педагогических учебных заведений; 2) историю отдельных педагогических учебных заведений (в связи с тем, что многие дореволюционные учительские

институты в советское время были преобразованы в педагогические вузы в разных регионах).

Советский период усилил эти тенденции, введя в научный оборот:

- идеологизированную оценку достижений и проблем дореволюционной и советской школы, восприятие истории педагогического образования в советский период как непрерывной цепи достижений системы образования строящегося социализма;

- оперирование, в основном, статистическими показателями, характеризующими организационную структуру учреждений, а не их внутреннюю педагогическую специфику;

- усиление теоретического обоснования изменений в системе советского педагогического образования, в то время как создаваемый педагогической наукой ее теоретический образ осознавался как существующая историческая реальность;

- усиление фрагментарности истории советского педагогического образования как отражение развития педагогической теории (педагогики высшей школы, профессионального образования, их дидактических, методических и воспитательных аспектов).

На современном этапе история педагогического образования нуждается в обосновании новых методологических подходов, что касается как предметной области, так и способов получения новых научных знаний. Среди направлений поисков в этой сфере наиболее перспективным представляется создание целостного обобщающего труда по истории педагогического образования в России. Обратимся к таблице 2.

Таблица 2

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЛАКУНЫ
В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Достаточно хорошо исследованы	Менее исследованы
История педагогического образования как системы организационных структур и учреждений, их типов и видов, сетевых характеристик; история эталонного учебно-воспитательного процесса в этих структурах (программы, учебные планы, преподавательский состав, учебники); нормативная база административно-политических решений в сфере педагогического образования в различные исторические периоды	Образовательная среда педагогических учебных заведений; состав учащихся и профессиональный путь учителя как проявление непрерывности педагогического образования; отношение системы образования и общества к педагогам, т. е. качественные показатели деятельности системы педагогического образования; соотношение унифицирующих и индивидуализирующих тенденций в системе педагогического образования (городской и сельский учитель, региональная специфика и специфика отдельных педагогических учебных заведений); история постдипломного педагогического образования и реальных условий профессиональной деятельности различных категорий педагогов; сравнительно-исторический анализ развития педагогического образования в различные исторические периоды в разных странах

Историко-генетический подход в изучении истории отечественного педагогического образования. Согласно З. И. Равкину, прогностическая функция историко-педагогического познания, наряду с гносеологической (познание педагогического прошлого) и созидательной (решение современных проблем образования благодаря знанию о прошлом) функциями, позволяет результатам этого познания выйти на максимальный уровень обобщения. Анализ перспектив развития образовательного объ-

екта, расчет возможных сценариев его развития, учет традиций выводит историко-педагогическое познание на уровень определения общих тенденций развития историко-педагогического процесса, связывая между собой образовательное прошлое, настоящее и будущее.

Среди неперменных факторов прогнозирования развития современного отечественного педагогического образования будут его традиции — сформировавшиеся исторически и длительно существовавшие тенденции

его развития. Безусловно, прогноз развития системы невозможен без данных о ее современном состоянии, без сравнения отечественного и зарубежного педагогического образования, без учета планируемой государственной политики в отношении учительства и школы, без определения запроса и восприятия педагогической профессии в обществе, без понимания перспектив развития системы образования, для которой педагогическое образование готовит специалистов. Для полноценного прогноза необходимо самоопределение исследователей по отношению к педагогическому образованию как саморазвивающейся или жестко управляемой системе, развитие которой обусловлено внешними факторами.

Именно традиции отечественного педагогического образования представляют собой устойчивое и самовоспроизводимое системой состояние, которое способно воскресать, несмотря на все замыслы реформаторов. Традиции — нерушимое ядро системы, внешняя оболочка которого может изменяться, сохраняя при этом свою сущность. Определение традиций педагогического образования невозможно без привлечения исторических средств тогда, когда становится актуальным отбор комплекса адекватных объективному знанию о прошлом педагогического образования исследовательских подходов. Любой подход в исторических исследованиях отвечает на три основных вопроса: 1) что дает современности изучение определенного компонента прошлого (событий, процессов, явлений) и почему

именно его надо изучать приоритетно; 2) что в нем нужно изучать (структура этого компонента) и 3) какими средствами? Историко-педагогические исследования опосредованы комплексом исторических источников, доступных исследователям.

Все подходы в современной отечественной истории педагогики и образования можно условно разделить на три уровня: 1) фактографический (конкретизирующий прошлое); 2) историографический (интерпретирующий его с позиций современности); 3) историософский (обобщающий совокупности фактов и интерпретаций). Иным вариантом их классификации является деление на макро- и микроисторические подходы, подходы, актуализирующие и конкретизирующие прошлое, социокультурные и автономизирующие подходы к феноменам прошлого, а также паритетные и приоритетные подходы.

В этом смысле историко-генетический подход всегда принадлежит к группе макроисторических подходов, моделирующих прошлое ради его актуализации с использованием социокультурного контекста относительно одного-двух произвольно выбранных исследователем приоритетных объектов изучения. Он противостоит системно-структурному подходу, предполагающему условную остановку исторического времени, используемому на небольшом промежутке исторического времени и в конкретных деталях многофакторно рассматриваемому прошлое как систему. Ведущим признаком применения историко-генетического подхода является большой

хронологический период представления исследуемого объекта, что позволяет проследить генезис рассматриваемого явления, представив его как процесс. Пространственные границы имеют для историко-генетического подхода меньшее значение (к примеру, историко-генетически можно проследивать историю одного учебного заведения на протяжении нескольких веков его существования).

Требовать от исследований с применением историко-генетического подхода фактографической конкретики невозможно, однако сам объект историко-генетического исследования достаточно многообразен: реже это генезис системы образования, ее звеньев, чаще — генезис педагогических идей, которые трудно проследить за недостаточностью источников на малом временном промежутке.

Признаком историко-генетического подхода является его применение в сравнении с другими аналогичными историческими объектами (сравнительно-генетический подход). Например, частым объектом истории педагогики является сравнение проявления тех или иных педагогических идей у классиков педагогики, являвшихся историческими современниками. Другим признаком историко-генетического подхода является работа исследователя с 1—2 видами источников, причем, не со всем их массивом, а с отдельными, достаточно произвольно выбранными по критерию релевантности (и потому, как правило, общеизвестными) источниками, что сближает такое ретроспективное моделирование как цель историко-генетического исследова-

ния с принципами исторической феноменологии. При применении историко-генетического подхода резко возрастает значение объяснительных схем и метафор, иллюстрирующих и проясняющих смыслы ретроспекции исторического генезиса, наиболее характерные для прошлого черты, составляющие сущность созданного исследователем образа прошлого.

Наиболее распространены сочетания хронологического и матричного вариантов применения историко-генетического подхода, когда матрица анализа выдерживается применительно ко всем этапам изучаемого периода.

Основной задачей применения историко-генетического подхода в историко-педагогических исследованиях является обобщение, взгляд на большой массив прошлого «из космоса», выявление долговременно существовавших в прошлом тенденций и процессов. Доказательства их исторического существования манят возможностью построения интерпретационных моделей прошлого и современности (своеобразного «моста» между ними), претендующих на роль исторических закономерностей.

Историко-генетический подход чаще применяется в докторских исследованиях. Авторский анализ содержания историко-педагогических докторских диссертаций (1941—2002) доказывает, что применение историко-генетического подхода в них возможно в трех вариантах:

1) **всеобъемлющие исторические** описания значительного по масштабам объекта исследования на протяжении длительного и насыщенного

событиями исторического периода (от нескольких веков и даже тысячелетий до почти столетнего периода, такого, например, как советский период истории);

2) конкретизированные в несколько десятилетий описания исследуемого объекта (например, система идейного наследия классика педагогической мысли, генезис комплекса педагогический, дидактических, воспитательных образовательно-политических идей);

3) ограниченный исследовательский объект, который исторически изучается как один из способов его познания, наряду с дальнейшим исследованием его современного бытия в теоретическом и практическом ключе, которое органично вплетается в исторический контекст.

Таким образом, историко-генетический подход наиболее применим при прогнозировании развития отечественного педагогического образования. Применяемый к масштабным объектам прошлого, он позволяет смоделировать представление о традициях базового, постдипломного педагогического образования и профессиональной деятельности педагогов. Включение полученного знания в виде историко-генетического обоснования комплекса образовательных традиций позволяет устранить разрыв исторического процесса, когда стремительно меняющаяся современность представляется «нулевой точкой отсчета» для раздумий о будущем, а прошлое обманчиво кажется бесполезным.

Принципы феноменологического подхода в истории педагогики.

С 1997 г. в тематике историко-педагогических диссертаций начинает использоваться категория историко-педагогического феномена, означающего интуитивное понимание сообществом исследователей ограниченности используемых в советский период подходов. Сегодня можно говорить не только о противопоставлении историко-генетического подхода классическому системно-структурному историзму, но и об историко-педагогической феноменологии, главным признаком которой является принципиальное отрицание законченного характера познания прошлого, постоянная готовность к его пересмотру, многообразие и равноправие изучаемых феноменов и исследовательских средств. Претензия приверженцев историко-генетического подхода к выявлению закономерностей прошлого не может не вступать в противоречие с феноменологической исследовательской программой.

Феноменологический подход, как правило, выступает в качестве поиска в прошлом уникального, ни с чем не сравнимого, а потому самодостаточного для изучения. Люди, отдельные учреждения и факты, относимые в советское время к области краеведения, всегда воспринимались официальной исторической наукой как менее значимый уровень изучения прошлого, где невозможны обобщения и выявление закономерностей. Но именно этот «очеловеченный» уровень истории и был в наибольшей степени интересен читателю.

Вторым вариантом восприятия феноменологического подхода яв-

ляется попытка выявить в прошлом типическое там, где его выявление в «чистом виде» невозможно из-за масштабности изучаемого объекта. Системные или историко-генетические исследования системы педагогического образования говорят о его общих свойствах, но выводы делаются по принципу «из 100 педагогических вузов мы изучили 10, но говорим о тенденциях, присущих всей системе педагогического образования».

Аналогичная процедура производится и в случае применения феноменологического подхода, но уже в качестве осознанного исследователем действия. Априори изучить все учреждения педагогического образования для определения общих свойств системы невозможно. Феноменолог ограничивает их выборку десятью наиболее известными (или наименее изученными), экстраполируя выявленные в прошлом их типические свойства на всю систему педагогического образования. Но эти свойства феноменолог предлагает лишь как один из возможных вариантов презентации комплекса присущих системе педагогического образования исторических свойств.

Точного указания репрезентативной доли исследуемого объекта, которой приписываются общесистемные свойства, в феноменологическом исследовании не производится. Очевидно, что нельзя по характеристикам одного педагогического вуза судить о свойствах всей системы педагогического образования. Но использование материалов по большому их количеству сразу «включает» не только количество выборки, но и ре-

levantность для системы изученных педагогических учебных заведений.

Таким образом, вопрос исследовательской выборки, имеющий значение для традиционной исследовательской парадигмы, в рамках неклассической парадигмы исторических исследований теряет его, переносится центр тяжести на язык исторического описания, яркость создаваемых образов прошлого, его вдохновляющую неповторимость.

Сегодня историки педагогики достаточно часто употребляют выражение «педагогический (образовательный) феномен». Л. А. Степашко, говоря о феномене советской педагогики, представила его как единство педагогического стиля, преемственность специфических черт, выраженность в лучших достижениях. М. П. Гурьянова, говоря о социокультурном феномене сельской российской школы, считает, что этот феномен устойчив и воспроизводим, ему свойственны общие и особенные черты, а его существование определяется окружающими социальными условиями. По мнению М. Н. Певзнера, релевантный подход основан на рассмотрении наиболее значимых для эволюции образования историко-педагогических феноменов, выделении и обосновании критериев их релевантности.

Имеется и ряд историко-педагогических работ, использующих этот термин без обоснования. Они показывают содержательное и видовое (социокультурный, этнопедагогический, феномен педагогического наследия) их разнообразие. По сути, под историко-образовательным феноменом

может пониматься практически любое явление образовательного прошлого.

Большую роль играет появление в современной отечественной педагогике феноменологического направления, представленного, прежде всего, владимирской школой и докторской диссертацией Г. П. Звенигорской (г. Хабаровск), обозначающие три важных для современного поиска научной истины акцента:

1) **экзистенциально-герменевтический** (истинно то, что случается в жизни, а не в сознании ученого);

2) **прагматический** (истина контекстуальна, а не субстанциональна, это функция, проверяемая в ходе применения);

3) **кризис квалитетических методов исследования** и погоня за новаторством приводит к необходимости совместить язык обыденности и науки, сконструировать новый научный язык.

Е. Ю. Рогачева (г. Владимир) призывает в истории педагогики вместо анализа и оценки «переживать прошлое», а главное значение в ее трактовке приобретает изучение внутреннего мира ученика (его нужды, желания, фантазии, индивидуальное видение мира).

В современной методологии общей истории также нет четкого определения исторического феномена. Под таковыми порой механически объединяются совершенно разнородные сюжеты, а попытки обоснования исторической феноменологии и феноменологического подхода как особого с точки зрения предмета исследования и исследовательской процедуры толь-

ко наметились. Основанием для таких поисков выступает обращение к феноменологической философии. Поэтому необходимо обосновать авторское понимание категории «историко-образовательный феномен».

И. Кант использовал категорию трансцендентального субъекта — обобщенный образ познающего человека без субъектных отличий, способного познать абстрактные категории (например, прошлое) благодаря воображению. Такие мыслимые и потому познаваемые предметы — феномены (явления), за которыми стоят вещи сами по себе (ноумены), становятся предметом научного изучения. Познание ноумена возможно только в воображении, посредством науки познаются лишь феномены. Именно поэтому только феноменальное (феноменологическое) знание может быть общезначимым (объективным), т. е. подлинно научным.

Э. Гуссерль считал, что современность все более не способствует прояснению сознания (требуются особые методы постижения исследуемого), усматривая зрелость познания на пути освобождения от запутанной и противоречивой информации: «Задача феноменологии состоит в раскрытии смысла предметов, затемненного множеством слов, разноречивых мнений и оценок». Развивая эти идеи, Э. Гуссерль говорит об интенциональности (направленности) сознания, которое первично направлено только вовне, но способно переориентироваться на себя (уровень рефлексии). Феноменологическая «нетождественность субъекта и его сознания» на-

правлена на то, чтобы предотвратить возможность обмана и самообмана, «когда субъект принимает свое сознание за самого себя».

Феноменологическая редукция (сведение, уменьшение) — это очищение сознания от предметного содержания, излишней конкретики. По мнению Э. Гуссерля, остается только «чистое сознание» об объекте, свойственное всем людям и отождествляющее себя с трансцендентальным субъектом.

Редукция играет роль профилактики против самообмана и должна быть постоянной, потому что сознание постоянно наполняется предметным содержанием. «Чтобы редукция состоялась и была воспроизводимой, следует отказаться от суждений, не только от вынесения их вовне, но и для себя, что отрезвляет и мобилизует субъекта. Эпохэ (греч. — отказ от суждения) — это важная часть редукции, не равнозначная молчанию или отказу от собственного мнения. Поэтому феноменолог стремится не судить, а повествовать, описывать, создавать образ изучаемого предмета».

Говоря о феноменологическом подходе, стоит упомянуть о единстве исследовательской процедуры в условиях междисциплинарного его применения. Современная западная феноменология трактует характерные черты феноменологического подхода как:

- скептическое отношение к умственному конструированию объектов, недоступных наблюдению (например, прошлого);
- противопоставление позитивистскому поиску закономерностей;

- доверие к индивидуальному опыту, наблюдению, к «очевидному»;
- предпочтение описания явления в эйдетических (схватывающих главные свойства объекта) терминах, а не с помощью причинно-следственных связей.

Феноменологическая социология, развивающая данную исследовательскую традицию, добавляет самоценность субъективного видения этого феномена, возможность использования не только строго научных данных, но и интуиции исследователя, сходства взглядов на одно явление многих, верифицируемость его как значимого обыденным практическим, а не только научным мышлением.

В целом, феноменологический подход, понимаемый как комплекс общих принципов исследования, характеризуется:

- поиском общезначимой сущности (ноумена) за множеством разнообразных проявлений (феноменов);
- изначальным признанием границ научного познания, относительности, временного характера получаемых истин;
- стремлением отказаться от малозначимых деталей, авторитетных мнений и оценочных суждений в отношении исследуемого прошлого;
- отказом от объяснений в пользу описания изучаемого явления, повествования о нем;
- сближением в значимости аргументированных выводов, интуитивных суждений, общепризнанных мнений;
- использованием понятного неспециалисту языка представлений результатов исследования, родящего

историю как науку с литературным жанром;

— признанием за другими подходами равного права на существование и постижение многогранной истины, возможность использования сочетания разных подходов.

Многочисленные педагогические учебные заведения в разные исторические периоды были разными по качеству образовательного процесса и результатам своей деятельности, поэтому распространять оценку достижений лучших из них на всю систему педагогического образования нельзя. Можно говорить либо о некоторых общих чертах, присущих всем им в определенный исторический период, либо о мифологемах современного общественного сознания. История педагогической школы как историко-образовательного феномена должна пониматься не столько как поиск ее своеобразия относительно других систем образования, не столько как демонстрация педагогических достижений лучших педагогических учебных заведений, но как попытка обосновать общие типологические черты, свойственные всей системе педагогического образования.

В качестве историко-образовательного (историко-педагогического) феномена автором рассматривается совокупность соответствующих исторических фактов (фенотип), проявляющих единую, порой недоступную для нашего окончательного познания, а потому описываемую и конструируемую на уровне субъективированного представления об этих проявлениях сущность, наличие которой признается многими на интуитивном уров-

не. Использование этой категории позволяет снять противоречие между бесконечным разнообразием и разноречивостью трактовок исследуемых фактов исторической реальности и необходимостью достоверного обобщенного понимания об исследуемом объекте.

Феноменологический подход позволяет решать еще одну проблему, связанную с недостаточным числом работ по истории российского педагогического образования, что вступает в противоречие с огромным количеством сохранившихся источников. Попытка выделить на основании только некоторых реконструируемых феноменов прошлого общую картину жизнедеятельности педагогического образования (не претендующей на законченный характер) представляется выходом из такого положения, недостижимым при использовании традиционных для классических исторических и историко-педагогических исследований подходов.

Применительно к изучению истории педагогического образования это означает:

— поиск наиболее характерных его черт через описание разнообразных множеств проявлений, т. е. проявление сущности, свойственной всей системе педагогического образования через описание репрезентативной группы учреждений, характеризующей эту систему;

— создание обобщенного образа педагогического образования, сохранения в этом образе целостности, преодоление противоречия между масштабом и разнообразием педагогичес-

кого образования и необходимостью создания такого целостного образа;

- создание лишь авторского его образа, не претендующего на окончательность и абсолютность познания, отказ от оценочных суждений относительно исследуемых объектов;

- использование феноменологического подхода в комплексе с другими (актуализирующим, средовым, системным, факторным, историко-генетическим, антропологическим) в рамках общей предметной области — истории педагогического образования.

Ее феноменологическое изучение возможно посредством обращения к:

- истории комплекса ключевых для его развития исторических событий;

- истории наиболее значимых (релевантных) достижений системы педагогического образования;

- истории управленческих действий и образовательной политики, в сфере педагогического образования и реализации социального заказа к нему (семьи, власти, общественности, условий, этнических групп);

- сравнению с зарубежными и отечественными системами педагогического образования разного уровня и направленности;

- биографии ее деятелей (выдающихся и типичных) и сообществ (организованных и неформальных);

- истории отдельных учреждений педагогического образования в их внутренней жизни и взаимодействии с социальным окружением региона.

Часто противопоставляемый традиционному историзму, феномено-

логический подход способен стать вариантом оптимизации современного изучения образовательного прошлого. Но он не может эффективно использоваться вне комплекса других, дополняя и смещая акцент с предмета на саму процедуру исследования.

Использование феноменологического подхода возможно не столько в качестве декларации приверженности неклассической истории образования, но как эффективного метода решения практической исследовательской проблемы. Она заключается в масштабности и многообразии исследуемых макросистем образования (например, системы педагогического образования) и исторических условий его существования, отразить которые полностью традиционными научными средствами иначе как описательно (вплоть до каждого учебного заведения, организации, микросообщества) невозможно. Обобщение как свойство научного познания не может удовлетвориться таким описанием пускай и достаточно большого числа исследуемых объектов, существовавшее в прошлом многообразие всегда будет создавать мозаику и фрагментарность, затрудняющую понимание прошлого. Создаваемый на основе феноменологического подхода обобщенный, но не претендующий на законченность и абсолютность образ прошлого представляется более предпочтительным, учитывая прикладной, актуализирующий характер историко-педагогического познания.

При условии отказа от противопоставления историко-генетического и феноменологического подходов

становится очевидным их взаимно дополняющий характер. Главная ценность историко-генетического подхода состоит в придании изучению прошлого смысла, обретение надежды на понимание вектора исторического развития, способности обобщить знания о прошлом и создать его модель, пусть и не имеющую всеобъемлющего характера. Сегодня очевидна тенденция к сближению историко-генетического и историко-феноменологического подходов в историко-педагогических исследованиях. Область исследования в этих двух вариантах сокращается, некоторые диссертации трудно однозначно отнести к той или иной группе, используемые методы исследования могут совпадать.

Особенности историко-сравнительного и средового подходов при изучении истории педагогического образования. Другой методологической дуальностью, наряду с комплексным применением историко-генетического и феноменологического подходов, является комплексное использование сравнительного (компаративистского, эдукологического) и средового подходов. Компаративистский подход применяют, как правило, для сравнения современного или исторического состояния национальных систем образования в целом или их крупных компонентов (например, систем педагогического образования или значимых компонентов школьного образования). Средовый подход применяют либо по отношению к социокультурному контексту, в котором происходило историческое развитие компонентов системы обра-

зования, и в этом смысле этот подход выступает как макроистория. Наряду с этим средовым подходом называют и попытку вычленить ментальность конкретного образовательного учреждения в его истории, неуловимый дух учебного заведения, позволявший ему в своей работе достигать успехов. Расширительные или конкретизированные трактовки школьной среды (образовательной среды учебного заведения) включают в нее либо все компоненты образовательной системы школы, либо воспринимают среду только как один из автономных, но значимых компонентов этой системы.

Таким образом, для изучения с помощью средового подхода истории педагогического образования важно учитывать два момента. Во-первых, это социокультурный контекст образовательной среды (социально-культурной среды, трансформируемой в образовательную), под влиянием которого находится система педагогического образования. В виде примера можно привести некоторые темы, объединенные автором раздела в область «Учитель и учительство как часть истории непрерывного педагогического образования»:

— учительство и другие субъекты отечественного историко-педагогического процесса (государство, общество, родители, учащиеся, педагогическая наука);

— учительство и социокультурная среда (учительство как профессиональная корпорация, учительство и историческая эпоха, учительство в городском и сельском социокультурном пространстве, учитель как субъект

культуры, учительство как часть интеллигенции, историческое развитие ментальности учителя, самовосприятие учительства, учитель глазами современного ему общества).

Во-вторых, привычное для истории педагогического образования изучение прошлого его учреждений не может пройти мимо средового подхода, понимаемого микроисторически. Мы действительно знаем лишь хронологическую историю педагогических учреждений как структур, выдающихся преподавателей, которые в них работали, программы по которым готовили будущих педагогов. Но мы не знаем (и не стараемся узнать), как педагогическое учебное заведение становилось для выпускника *alma mater*, какие неформальные эффекты повлияли на него в процессе получения педагогического образования, какие отношения выстраивались в нем, какие ценности (не нормативно декларируемые, а реально существовавшие) педагогическая школа утверждала в своих «питомцах». Примером удачного использования средового подхода применительно к истории Петербургской земской учительской школы в городке Сан-Галли служит книга А. В. Шаркова.

Примером использования историко-образовательной компаративистики является проведенный автором сравнительный анализ традиций отечественного и зарубежного постдипломного педагогического образования (далее — ППО).

Исторически в своем развитии зарубежное и отечественное педагогическое образование прошло единые

циклы. Это позволяет предположить, что реформирование педагогического образования в современной России неизбежно, и вызвано оно не только комплексом накопившихся в последние десятилетия текущих проблем, а вступает в период реформы, которую зарубежные страны начали перманентно осуществлять с начала 1970-х гг.

Явственной тенденцией XX в. стала ориентация в подготовке учителя на получение высшего педагогического образования, учитывая, что в Европе в XX в. интеграция ранее самостоятельных средних педагогических учебных заведений в университетские структуры с бакалавриатом и магистратурой стала данностью. Педагогическая профессия в XX в. по составу участников стала преимущественно женской. Соотношение влияния таких факторов, как материальное стимулирование, отношение к педагогической профессии в обществе, конкуренция на рынке педагогического труда, сложность получения специального образования, безработица, предположительно могут поменять акценты, но вряд ли способны категорически изменить ситуацию в педагогической профессии в дальнейшей перспективе.

Можно предположить, что государственная система постдипломного педагогического образования будет в России эволюционировать к более мягким и гибким государственно-общественным и даже частным формам его осуществления. В то же время в западных странах возможна некоторая эволюция в сторону огосударствления этой системы как не менее

важной, чем базовое педагогическое образование, и потому нуждающейся в государственном контроле и регулировании качества.

В условиях демографического спада, снижения рождаемости в развитых странах будет иметь место конкуренция на рынке педагогического труда. В России этот процесс в настоящее время всецело зависит от государственного отношения к социальному значению педагогической профессии. Включение педагогов в число государственных служащих, повышение зарплаты при ее дифференциации, процедуры подтверждения квалификации (причем, не только в государственных, но и в общественно-профессиональных структурах) — все это должно стать единой системой, инициированной государством, но понятной как обществу в целом, так и профессиональному сообществу педагогов в частности.

Должна ли Россия идти по пути организации множества маршрутов получения качественного педагогического образования (сочетание подготовки педагогов в университетах, профессиональных вузах, педагогических вузах, частных учебных заведениях, сохранять ли систему среднего педагогического образования) или необходимо выбрать один из них как оптимальный? Ответ на этот вопрос доказывает, что в современном многообразном мире, в силу стремительного разрастания стоящих перед педагогом задач и требуемых компетенций, ставка на единый, пусть и привлекательный вариант не может дать гарантию успеха даже в ближней

временной перспективе. Многообразие есть определенная гарантия выживаемости и синергетического саморазвития системы педагогического образования, обеспеченной едиными стандартами и широкой автономией в их реализации.

Представляется необходимым перенести акцент с академической предметно-ориентированной подготовки будущих педагогов на психолого-педагогический и практический ее компоненты. Современный педагог (как и учащийся) не может получить профессиональный «багаж», обеспечивающий его на десятилетия вперед. Он пополняет этот багаж в процессе профессиональной деятельности самостоятельно и перманентно.

Таким образом, развитие системы ППО будет опосредовано содержанием и формами базового педагогического образования и может представлять различные варианты их соотношения (например, дополнение базовой подготовки по предмету педагогическими компетенциями, приобретение педагогами дополнительных компетенций, воспроизводство быстро устаревающих теоретико-педагогических знаний). Развитие системы ППО будет зависеть от социальных факторов — от статуса и востребованности учительской профессии, государственного осознания значимости повышения квалификации педагогов, роли дифференцированного качества работы, материального стимулирования педагогического труда, возможностей карьерного роста учителя, осознания самим учителем своей социальной миссии.

Предполагается сохранение баланса централизованно-унитарных

(Россия, КНР, Италия, Чехия) и демократически-многообразных (США, Англия, Япония, Польша, Канада, Германия, Франция) моделей организации ППО. Их развитие связано:

- с возможностями формального, неформального и информального постдипломного образования в его вертикальных и горизонтальных сетевых вариантах;

- с разработкой унифицированных или индивидуализированных образовательных программ профессиональными учительскими организациями;

- с обязательностью или добровольностью повышения квалификации в ее связи с аттестацией и сертификацией работающих педагогов;

- с оптимальностью частых и коротких или длительных и долгосрочных курсов.

Актуализация в системе ППО последних двух десятилетий, а именно потребности учителей в сопровождении их профессиональной деятельности (инноватика, исследования и эксперименты, знания по предмету, решение ситуативных проблем, групповая командная работа, учительское лидерство), востребует неформальные и информальные его формы. Фактором развития системы ППО выступают его национальные традиции (например, университетский или специально-профессиональный варианты базового педагогического образования, отношения общества и государства к педагогической деятельности на уровне исторической ментальности, сложившаяся прежде система и готовность к ее осознанному преобразованию).

Все указанные тенденции имеют отношение к федеральному, региональному и муниципальному уровням систем педагогического образования. Но именно последние два уровня представляют, при создании комплекса условий (экономических, социальных, административно-политических, нормативных, идеологических, научно-теоретических), гораздо более существенные и реальные возможности для развития всей системы.

Исходя из сравнения традиций отечественной системы педагогического образования с историческим генезисом и современным состоянием педагогического образования за рубежом, представляется возможным формирование прогнозного поля для проектирования развития региональных систем педагогического образования как совокупности ряда диапазонов:

- массовизация как вектор развития системы педагогического образования себя исчерпала, поэтому перспективным представляется возврат к приоритетам качества подготовки и профессионального совершенствования в педагогической профессии как нового цикла развития системы;

- унифицированные и централизованно управляемые огосударствленные варианты развития системы также представляются исчерпавшими свой исторический ресурс и требующими постепенного вариативного перехода к общественным и частным векторам развития, способным обеспечить конкурентоспособность внутри системы и отразить реальные, а не официально регламентированные потребности

системы образования в специалистах в целом;

- сформированное в советский период формально единое педагогическое сообщество России как никогда нуждается в выявлении и стимулировании развития профессиональных элит, групп и сообществ, лидеров как постоянного условия реформирования системы образования;

- требует коренного пересмотра ориентация педагогического образования на приоритет предметного и общекультурного блоков содержания в сторону постепенной эволюции к преобладанию психолого-педагогического и практического блока дисциплин, обеспечивающих реализацию потребности системы образования в подготовленных специалистах;

- особое значение необходимо придать трансформации и увеличению роли системы постдипломного педагогического образования, которая, как и в советский период, имеет вторичный (дополняющий, компенсирующий) характер по отношению к базовой подготовке педагогов, но в реальности выполняет сегодня роль единственного связующего звена между органами управления образованием и педагогическим сообществом;

- другими прогнозируемыми диапазонами развития системы педагогического образования, осуществимыми именно на региональном уровне, представляются многообразие маршрутов педагогического образования, неизбежная дифференциация функционала педагогов, острая необходимость создания реальной конкуренции на рынке педагогического труда.

Прогностический потенциал проектирования сценариев развития отечественного педагогического образования. Вариантом комплексного использования историко-генетического и феноменологического подходов становится авторская попытка первичного прогнозирования перспектив развития современного педагогического образования в России. Среди наиболее действенных факторов, влияние которых определяет его положение, можно выделить:

- государственную образовательную политику, ее отрицание или поддержку учителями, приоритетность педагогического образования;

- интерпретации сравнительного анализа особенностей педагогического образования в разных странах;

- тенденции развития теории педагогического образования;

- реальный профессиональный потенциал современного учительства, выраженный в его педагогическом опыте, профессиональных достижениях, инновационной деятельности;

- традиции российского учительства.

Методология прогнозирования развития педагогического образования неизбежно будет включать анализ трех пар объектов:

- задаваемые государством приоритеты развития системы образования в целом и системы образования педагогического в частности на уровне нормативных документов должны коррелироваться степенью удовлетворенности общества деятельностью имеющейся системы образования и ее педагогов на уровне социологических

и культурологических данных (параметры удовлетворенности);

— анализ состояния и тенденций к изменению в последние 20 лет действующего педагогического сообщества должен сравниваться с ведущими тенденциями современной теории профессионально-педагогического образования (параметры изменчивости системы);

— историко-образовательный генезис сложившихся традиций отечественной системы педагогического образования должен сопоставляться с аналогичными параметрами зарубежных систем (сравнительные синхронные и диахронные параметры «прошлое — современность», «отечественное — зарубежное»).

Прогностическая актуальность исследования истории отечественного педагогического образования связана с гармонизацией наследия отечественных образовательных традиций и современных системных изменений в образовании; с выделением ее специфики для развития отечественного образования и с разработкой теоретических оснований оптимального управления этой системой; с определением потенциала и рисков, складывающихся в исторических социокультурных условиях, влияющих на систему педагогического образования.

Базовыми традициями дореволюционного педагогического образования, сказывавшимися на социокультурном положении российского учительства, были три доминанты.

Во-первых, становление отечественного педагогического образования как системы учреждений было тесно

связано с разрастанием школьной сети: постоянный рост количества школьных педагогов возникает как ответ на потребности массовизации школьного дела.

Во-вторых, зарождение системы педагогического образования в стране было результатом государственной инициативы. Школа и педагоги как ее неотъемлемая часть рассматриваются государством как главный и, как правило, единственный хорошо организованный и управляемый инструмент воздействия на молодежь и семью.

В-третьих, это противоречие университетского и специально-профессионального вариантов развития для дореволюционного педагогического образования, утвердившийся дуализм эталонной университетской для средней школы и практической подготовки учителей для школы начальной. Качество педагога в дореволюционный период было тем выше, чем уже, углубленней была его предметная специализация. Для дореволюционной эпохи можно говорить о двух принципиально разных по социальному статусу и профессиональному положению группах педагогов, о создании в дореволюционный период для педагогов средней школы оптимального и сегодня соотношения социального статуса педагога и требований к его профессиональной деятельности. Такое разделение российского учительства на две группы до революции соседствовало с наметавшимся постепенным сближением в базовой подготовке, статусе, условиях профессиональной деятельности.

Ведущими тенденциями в советском педагогическом образовании стал

поиск путей разрешения ряда противоречий:

- между необходимостью кадрового обеспечения новой советской школы и недостаточными возможностями решения этой задачи;

- между декларацией строительства принципиально новой школы с новым учительством и фактической начатой уже до революции реализацией модели сосуществования среднего и высшего стационарного профессионального образования педагогов, дополняемого значительным заочно-курсовым компонентом;

- между дифференцирующими и унифицирующими тенденциями в содержании, программах и формах педагогического образования;

- между предметной, психолого-педагогической, идеологической и практической компонентами содержания педагогического образования.

Именно на этой базе в СССР была создана самая масштабная в мире сеть педагогических учебных заведений, в которой женщины составляли 2/3 выпуска молодых педагогов. Привычное противопоставление дореволюционного и советского педагогического образования видится преувеличенным и объясняется скорее идеологическими реалиями, нежели соображениями научной объективности. Между этими периодами заметны существенные отличия и, вместе с тем, линии преемственности.

Аналогичный анализ базовых традиций системы ППО показывает, что спонтанно созываемые учительские курсы и съезды, как основная дореволюционная форма повышения квалифи-

кации учителей, действовали до 1930-х гг. Достижением советского периода стало создание государственно организованной системы ППО в форме институтов усовершенствования учителей, районных методических кабинетов, школьных методических объединений учителей-предметников. В разные периоды эти формы были более или менее эффективны. Но унифицированный характер советской системы повышения квалификации педагогов отличал новые формы от неформальных, практико-ориентированных, общественных форм дореволюционного ППО.

До революции большинство учителей не получало специального педагогического образования. Поэтому повышение их квалификации, по сути, представляло компенсирующее осуществление базовой педагогической подготовки. Создание в советский период особых государственных систем базового педагогического образования и повышения квалификации усилили разделение между ними. Если в педагогическом вузе будущий учитель осваивал преимущественно те предметы, которые ему предстояло преподавать, то система повышения квалификации «отвечала» за его методическое обеспечение. Кроме того, организованность советского повышения квалификации позволяла осуществлять и идеологическое просвещение педагогов. Но охватить стадию самообразования педагогов, придать непрерывность их образовательно-профессиональному пути стало государственной задачей только в постсоветский период.

Таким образом, развитие системы базового и постдипломного педаго-

гического образования в России происходило в рамках двух исторических парадигм:

- общественной (рыночной, конкурентной, вариативной, автономной, децентрализованной, научно-педагогической, интегрированной с практикой);
- государственной (финансируемой из бюджета, хорошо управляемой и контролируемой, стандартизированной и унифицированной, иерархичной, с жестким разграничением полномочий структур, монополистичной).

Если тенденция к унификации являлась принципиальным отличием дореволюционного педагогического образования от советского варианта, то его массовизация была в советский период лишь политически ускорена. Сосуществование до революции двух идеалов педагогов (государственного и общественного) и двух социально-профессиональных групп педагогов в советский период было сведено только к государственному варианту как в идеале, так и на практике. Это позволило в целом решить проблемы подготовки достаточного числа педагогов, но сказывалось отрицательно на качестве этой подготовки, прежде всего, подготовки психолого-педагогической. Унификация нивелировала педагогическое сообщество, лишив его как многообразия школ, так и элитарных педагогических групп. В условиях авторитарного советского государства, всем распоряжавшегося, но и за все в образовании отвечавшего, существование такой системы было вполне допустимым. Но в рыночном демократическом обществе такая система представляет явно нежизнеспособный вариант.

Социокультурный портрет учителя как результата деятельности системы педагогического образования включает в себя:

- отношение социума и его групп к учительской профессии (социальный статус учительства);
- отношение учительства как профессиональной страты к своей деятельности (осознание миссии, социальные и профессиональные ценности) и его отношение к основным образовательным реалиям эпохи (общественно-педагогическое движение);
- идеалы учительской профессии;
- внутреннюю дифференциацию учительского сообщества (городское и сельское, начальной и средней школы, элитное и массовое), ограничивающую возможность восприятия учительства как условного «социального целого»;
- представление об исторических детерминантах развития учительской профессии в данной стране и в сравнении с другими странами.

Социокультурный портрет учителя определяется не только методологическими предпочтениями его создателей, но и своеобразным для каждой эпохи соотношением профессиональной подготовки учителя, возможностей его профессионального совершенствования и социальным положением учительства.

Традиции российского учительства можно условно разделить на традиции педагогического (базового и постдипломного) образования и традиции собственно профессиональной деятельности.

К первой группе можно отнести:

- тенденции разнообразия или унификации маршрутов педагогического образования;

- ориентацию на количественные (массовизация учительства) или качественные характеристики в подготовке учителей;

- приоритет университетского или специального вариантов педагогического образования; развитие постдипломного образования за счет общественно-педагогической инициативы или жесткого государственного регулирования.

Ко второй группе традиций относятся:

- предметоцентризм, ориентация на работу в парадигме академической школы, учебы и нравственного, воспитывающего эталона;

- восприятие учителя как «человека государства», обязанного трудиться в режиме четкой государственной регламентации и контроля;

- традиции учительского социального служения, определявшего престиж в обществе учительской профессии при постепенном историческом превращении учительства в одну из наиболее массовых профессий;

- традиции своеобразного профессионального «энциклопедизма», когда даже «компетентностная профессионаграмма» в новых стандартах педагогического образования воспроизводит явно невыполнимое для одного человека число профессиональных функций, а вопрос о дифференциации функционала учителя всерьез даже не ставится.

Для смягчения негативных последствий неоправданного запаздыва-

ния реформы современного отечественного педагогического образования потребуются как социальные меры поддержки учительства (зарплата, горизонтальная и вертикальная педагогическая карьера, пенсионное обеспечение), так и непрерывная психологическая подпитка учителя в осознании своей высокой профессиональной миссии, ощущении радости от творчества и принадлежности к защищающей профессиональной корпорации.

Современное педагогическое образование как система традиционно включает в себя зародившиеся до революции и окончательно сложившиеся в советский период три уровня структур — базовое и постдипломное педагогическое образование, профессиональная деятельность как способности действующего педагогического сообщества адаптироваться и инициировать необходимые системные изменения в образовании. Система педагогического образования находится под воздействием ряда социокультурных факторов, обуславливающих особенности современной эпохи и историческую специфику образовательных реалий последних двух десятилетий:

- нарастающее ускорение изменений и рост разнообразия видов деятельности в сфере образования;

- появление новых субъектов оценки качества образования, что потребует подготовки педагогов, готовых взаимодействовать с ними;

- возникновение противоречия между сложившейся исторически системой педагогического образования и необходимостью его реформирования.

Реформа отечественного педагогического образования в самом общем виде может осуществляться по четырем прогнозируемым сценариям.

Первый сценарий предполагает сохранение старого распределения функций трех уровней педагогического образования. Второй предусматривает, что государство сформулирует системе педагогического образования новые приоритеты. Третий сценарий во главу угла ставит перераспределение функций уровней педагогического образования. Базовое образование признает невозможность запрограммировать все будущие изменения системы и осуществляет только формирование базовых профессиональных компетенций. Значение постдипломного образования как подсистемы, способной максимально оперативно реагировать на образовательные изменения, резко возрастет. Четвертый сценарий предусматривает возможность обществу-государственному реформирования системы педагогического образования на основе создания про-

чных горизонтальных связей образовательных учреждений, муниципальных и региональных образовательных систем и системного взаимодействия учреждений педагогического образования разных уровней (федерального, регионального, муниципального).

При любом сценарии необходимым условием является уход от унифицированной модели системы педагогического образования. Реформа отечественного педагогического образования будет связана с решением ведущих его проблем — социальных и профессиональных. Нынешняя система не обеспечивает потребности в необходимом количестве специалистов, ей явно не хватает практико-ориентированности. Достаточно слабо и бессистемно она пытается осуществить сопровождение изменений в деятельности педагогов-практиков. Наконец, слабее всего осуществляется формирование в будущих педагогах понимания своей профессиональной миссии и корпоративной этики.



Н. П. Юдина

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

УДК 37.026
ББК 74.202.5

На основе анализа работ по философии, теории и истории педагогики, обращенных к моделированию и модели автором представлены сущностные черты модели как инструмента исследования историко-педагогического процесса.

Ключевые слова: модель педагогического объекта; моделирование в историко-педагогическом исследовании; содержание и структура историко-педагогической модели; соотношение типологизации и моделирования.

N. P. Yudina

MODELING IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

The article gives the analysis of works on philosophy, theory and history of education, addressed to the simulation model. The author presents the essential features of the model as a tool for the study of historical and pedagogical process.

Keywords: pedagogical object model; modeling in the historical and pedagogical research; content and structure of historical and pedagogical model; the relation between typology and modeling.

Анализируя историко-педагогическую реальность, исследователь изучает факты, систематизирует их, излагает, восстанавливает связи между ними, интерпретирует, отбирает. Длительный процесс исследования не

проходит без потерь в фактографическом материале, а авторской реконструкции историко-педагогического процесса присуща субъективность в той или иной степени. Диалектика субъективного и объективного в ре-

зультатах историко-педагогического исследования зависит от многих факторов, в том числе — от того инструмента, который использован для решения поставленных задач.

Как мы показали выше, постнеклассическая наука предполагает вариативность научных результатов и способов их достижения. Это обостряет проблему выбора методов исследования для решения конкретных научных задач, но и не умаляет значение общенаучных методов. Такие особенности современной науки позволяют вести разговор о моделировании историко-педагогического процесса.

Проблема применения моделирования в педагогическом исследовании обсуждается с 60-х годов XX века [17. С. 199—200]. Знаковой стала работа А. Т. Куракина и Л. И. Новиковой «Системный подход в исследовании педагогических явлений» [18], в которой моделирование представлено как основной метод системного подхода. Суть моделирования в названной работе раскрывается так. Исследователь начинает работу, синтезируя имеющиеся у него представления об объекте как целостной системе, т. е. с создания идеального образа. Это модель первого порядка, базирующаяся на его предшествующем знании объекта, включающем наблюдение, опыты, абстракцию, предположения, догадки. Для уточнения образа исследователь собирает новые данные и синтезирует их в модель более высокого порядка и так далее до полного решения исследовательской задачи. А. Г. Кузнецова считает, что моделированию в такой интерпретации отводится роль «инс-

трумента теоретического синтеза всех представлений о педагогической системе, полученных содержательными средствами» [17. С. 197].

В 70-е годы педагогическая наука накопила большое количество эмпирического материала, который послужил основой для методологических выводов в отношении моделирования. Оно оказалось возможным при решении разных задач, связанных с применением системного подхода:

- параметрических (определение исходного уровня системы, основанное на эмпирическом наблюдении и наличном знании об объекте);
- морфологических (выявление поэлементного состава, взаимных свойств, признаков объекта);
- функциональных (установление зависимостей между параметрами системы или ее частями на основе характеристики ее как части метасистемы);
- конструктивно-технологических (создание желаемого образа системы как технологического предписания практике) описании системы;
- исследовании поведения системы (моделирование режима работы системы, процессов ее развития, управления системой) [17. С. 199—200].

В тот же период были сформулированы методологические нормы применения моделирования в педагогических системных исследованиях. Они таковы. Модель — это результат схематизации, а степень схематизации зависит от общего замысла и целей исследования, от ожидаемой полноты и точности решения. Целесообразно

построенная модель должна отображать наиболее существенные стороны явления. При моделировании ситуация сознательно упрощается; вместе с тем далеко идущие упрощения могут помешать овладеть объектом. Упрощение и схематизация делают возможным применение в моделировании методов математики и кибернетики. Упрощение — это лишь специальный прием теоретического исследования, а модель — лишь частичное изображение сложного педагогического объекта. В целом, методы моделирования, математики и кибернетики в педагогическом исследовании носят частный, вспомогательный характер, так как они помогают понять лишь отдельные стороны педагогического объекта.

Обращение к моделированию в 90-е годы [7; 8. С. 42–46] определено логикой развития педагогической науки, сделавшей шаг от «обобщения передового опыта» к построению теории. Возможности моделирования стали исследоваться на новом уровне в связи с задачами разработки педагогической теории.

На основе анализа работ по философии, теории и истории педагогики, обращенным к моделированию и модели, ниже мы представим существенные черты модели как инструмента исследования историко-педагогического процесса.

Предваряя свои рассуждения, скажем, что речь будет идти только о таких моделях, которые названы идеальными (В. А. Штофф), сущностно-содержательными (Н. Д. Ковальченко), концептуальными (Г. С. Ба-

ранов). Иными словами, которые выражают результаты теоретического анализа эмпирических данных, отражают действия, совершающиеся в сознании человека и поэтому не имеют материального (вещественного) выражения.

Основанием для решения нашей задачи послужили философские определения модели. Это «созданная или выработанная субъектом система, воспроизводящая существенные для данной цели познания стороны изучаемого объекта и в силу этого находящаяся с ним в отношении замещения и сходства» [2. С. 28]; «преднамеренно создаваемая конструкция, артефакт» [6. С. 60]; «система», которая, «отображая или воспроизводя объект исследования», способна «давать нам новую информацию об этом объекте» [23. С. 19]; «когнитивно-образная репрезентация исследуемого объекта, используемая для получения знания о сущностных свойствах, параметрах или интересующих нас сторонах данного объекта» [1. С. 58]; «совокупность “конструктов”, в оперировании с которыми можно решить, насколько положения абстрактной теории вычислимы» [9. С. 487].

Таким образом, в первом приближении модель — это «система», «образ», «идеальный объект», аналогичный объекту реальному.

В педагогической теории понятие *модель* используется сегодня в выражениях «модель образовательной ситуации», «базовая технологическая модель» (применительно к технологиям в образовании), «модель обучения», «модель всемирного историко-

педагогического процесса» и подобных им.

Не останавливаясь на особенностях явлений, упомянутых в этих номинациях, обратимся к определениям для расширения методологической базы собственного исследования.

Понятия «модель обучения» и «базовая технологическая модель», как их определяет М. В. Кларин [10; 11. С. 34–39], обозначают «схему или план действия педагога при осуществлении учебного процесса» [10. С. 10]. Модель воспроизводит различные подходы и ориентации образовательных систем и технологий, зависящие от типа обучения (поддерживающего или инновационного) и типа педагогического сознания (сциентистского или гуманистического).

Выражение «модель образовательной ситуации» используется И. А. Колесниковой [14] и сопрягается с социокультурной ситуацией, складывающейся в любое время «на том или ином парадигмальном фоне» в результате взаимного влияния разных тенденций социального и культурного развития. На их «пересечении» появляются педагогические структуры, постижение которых возможно через «модельный аналог», который дает «полисистемное представление» о ситуации и «интегрирующем факторе» внутри нее, определяющем вектор дальнейшего развития.

Понятием «модель всемирного историко-педагогического процесса» оперирует Г. Б. Корнетов [15. С. 43–49; 16. С. 32–58]. На основании цивилизационного подхода он разработал «универсальную модель»

историко-педагогического процесса как логически «выправленную» схему, «обобщенный мысленный образ, замещающий и отображающий структуру и функции (взяты в динамичном единстве в контексте социокультурной среды) конкретного объекта изучения» [16. С. 32]. Этот образ представляет «остов сложных явлений и процессов», освобожденный от «деталей, случайностей, второстепенных моментов».

Дополнив содержание начальной дефиниции (см. выше), мы приходим к выводу, что модель педагогического феномена — это идеальный объект, сущностно-содержательный образ, рождающийся как продукт умозрительного построения; схема действительности, воспроизводящая особенности оригинала и «замещающая» его в исследовании.

Сущность модели раскрывается через ее промежуточное положение, имеющее синхронное и диахронное измерения. Синхронная «промежуточность» модели заключается в ее способности выражать сосуществующие «триадичные» (М. Вартофский) связи между объективной реальностью, отраженной реальностью и способом отражения. Поэтому модель одновременно является результатом исследования, сопряженного с конструированием реальности на тех или иных мировоззренческих основаниях, и объектом дальнейшего изучения, «подменяющим» собой оригинал. В модели синхронно существуют знание и незнание свойств оригинала. Их соотношение постепенно меняется: незнание «перетекает» в знание; модель

конденсирует в себе вырабатываемую в процессе исследования информацию и в дальнейшем становится способом опосредованного получения знания об объекте.

Субъект исследования проявляется в модели через «отражение», предполагающее активность познающего сознания. Специфику отражения в рамках моделирования передают выражения «репрезентация» — предьявленность в модели вторичной информации об объекте (М. Вартофский) и «интерпретация» (В. А. Штофф).

В диахронном аспекте «промежуточность» модели проявляется в ее способности отражать исторически определенную ступень проникновения познания в действительность (В. А. Штофф).

Модель не только промежуточна, но и многомерна. Любая модель, с одной стороны, прорастает из реальности и представляет ее, с другой — есть продукт активного отражения реальности в сознании познающего субъекта. По замечанию М. Вартофского, модель — это конструкция, которая содержит «символы нашего опыта или мышления» и располагает их таким образом, что в результате получается «систематизированная репрезентация этого опыта и мышления как средства их понимания или объяснения другим людям» [6. С. 11]. Иными словами, модель — это результат интерпретации реальности познающим субъектом, запечатлевший в себе особенности самого познающего субъекта. В ней «встречаются» объективное (отражаемая реальность) и субъективное (способ отражения, опосредованный

индивидуальными характеристиками исследователя). В силу специфики педагогики как научно-практического феномена, субъективная составляющая модели содержит «поток отражения педагогической реальности в форме педагогических образов, действий, ситуаций, актов взаимодействия» и «поток осмысления событий и феноменов в форме педагогической мысли, соотносимой с непосредственными жизненными впечатлениями преподавателя» [5. С. 23—34].

Таким образом, первая сущностная характеристика модели — многомерность. Сама характеристика «прочитывается» неоднозначно и фиксирует в себе способность модели отображать реальность и способ исследования, основания и ориентиры которого выбраны исследователем; педагогический процесс и педагогические концепции. Так как практика и ее теоретическое отражение представляют собой разные уровни педагогического знания, то многомерная модель отражает и уровневую структуру объективной реальности, представленную во всей целостности либо фрагментарно в зависимости от задач исследования.

Многомерность модели актуализирует проблему ее эвристичности. Философия моделирования сопрягает эту проблему с полнотой и верностью воспроизводства оригинала. Оба параметра в равной мере касаются сущности исследуемого объекта и ее проявлений. В. А. Штофф считает, что модель должна быть структурно тождественна оригиналу, взятому «в отвлечении от других свойств, отношений и элементов» «в рамках усло-

вий изоморфизма или гомоморфизма» [23. С. 231]. Таким образом, модель может иметь познавательную ценность, если она полно и верно воспроизводит структуру исследуемого оригинала (аналогична ему) и подобна по форме — представляет «гомоморфный образ объекта».

Таким образом, модель и оригинал подобны и аналогичны. Это вторая сущностная характеристика модели.

Единство субъективного и объективного в модели, ее уровневая структурность неминуемо ставят вопрос об адекватном отражении реальности, соотносимый с проблемой эвристичности модели. Модель может быть признана адекватной, если она выражает «основную сущность объекта» [12. С. 360]. Сущность есть субстанциональное ядро вещи, ее внутреннее содержание, совокупность свойств, на основе которых определяется место данной вещи в ряду других объективно существующих вещей. Поскольку сущность глубинна, то она выявляется в процессе познания (в нашем случае — в процессе моделирования). Сущность становится доступной пониманию через установление объективных внутренних (между внутренними характеристиками вещи) и внешних (между вещами) связей как открытие объективных законов. Демонстрация сущности вещи осуществляется через явление. Оно включает в себя не только внутреннее содержание, объективные связи объекта, но и варианты случайных отклонений от сущности. Имея дело с явлениями, исследователь, моделирующий реальный объект, должен увидеть в них сущность и именно

ее выразить в своей конструкции.

Модель педагогического объекта будет адекватной, если отразит его архитектуру (комбинацию и взаимосвязь сущностных свойств и связей) как законы функционирования и динамики и на этой основе может быть признана не только адекватной, но и аналогичной оригиналу.

Таким образом, модель педагогической реальности, обладает несколькими сущностными характеристиками. Она многомерна (субъективно-объективна, процессуальна и концептуальна), подобна и аналогична моделируемому оригиналу (условно равна), и адекватна (верно отражает сущность и закономерности построения и функционирования оригинала).

Эти характеристики выступают во взаимосвязи и представляют систему свойств. Подобие модели и оригинала основывается на повторении в модели ряда внешних свойств, присущих оригиналу. Они дополняются «ядерными» характеристиками, как того требует адекватность. Следовательно, адекватность модели достигается, когда подобие (внешнее сходство) «обогащается» аналогией, открывающей сущность и закономерные связи моделируемого явления. Подобие, аналогия и адекватность соотносятся между собой как содержательная (воплощение в ней определенного ряда свойств оригинального объекта) и качественная (степень совпадения модели и оригинала) характеристики модели.

Многомерность, подобие и аналогия модели связаны между собой, как причина и следствие. Модель подобна оригиналу, если отражает объек-

тивную реальность (совпадает с ней, реальность узнается в модели) и соответствует ее структуре.

Адекватность и многомерность связаны по типу соподчинения. Адекватная модель должна воспроизводить многомерность оригинала, а многомерная модель адекватна оригиналу.

Адекватность как характеристика педагогической модели соответствует особенностям современной научной рациональности, признающей стохастичность и вариативность не только путей, но и результатов научного познания. Предложенная нами характеристика предполагает продвижение «вглубь» объекта, не отрицая возможности построения моделей по разным методологическим схемам. Такая трактовка придает многомерности иные смыслы. Многомерная модель, как мы показали выше, не только субъективно-объективна, процессуальна и концептуальна, но и вариативна, поскольку рождается как интерпретация реальности, на основе избранных исследователем методологических схем и поэтому не исключает возможности моделирования на других основаниях.

Представленные нами характеристики обладают общей особенностью. Все они многофункциональны и отражают содержание модели, раскрывающей сущность реального объекта, правила построения модели (инструментальный аспект), и одновременно являются критериями для оценки построенных педагогических моделей. При этом функции органично проявляются в характеристиках, и расчленив их можно только условно.

Самая прозрачная в этом отношении многомерность модели, включающая в себя несколько параметров с разной функциональной нагрузкой. Субъективность и объективность касаются правил моделирования; процессуальность и концептуальность — содержания модели; вариативность и разноразностность — способа систематизации эмпирического материала. Две другие характеристики, как нам представляется, такой операции не поддаются. Но поскольку они более «привязаны» к эмпирическому материалу, чем многомерность, включающая в себя интерпретацию, в них ярче проявляется критериальная нагрузка. Их единство свидетельствует о совпадении или несовпадении модели с оригиналом.

Описанные выше сущностные характеристики модели мы соотнесим с требованиями к модели историко-педагогического процесса, предложенными Г. Б. Корнетовым. В работе «Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса» он разработал основания для моделирования историко-педагогического процесса. Отталкиваясь от социокультурной природы педагогического процесса, от направленности на человека как «природной черты» педагогического процесса, автор методологической концепции предлагает ряд «парадигмальных оснований».

В первую очередь, это «внешние социокультурные доминанты бытия всемирного историко-педагогического процесса». Сюда отнесены господствующая система разделения труда (половозрастное разделение либо со-

циальное деление); тип социальности (соответствует аграрной, индустриальной, постиндустриальной стадии развития общества); социально-классовая стратификация и этно-национальная дифференциация общества; типы *мировоззрения*, детерминированные научными, религиозными, идеологическими установками.

Вторыми выступают антропологические основания, проявляющиеся направленность педагогических явлений на раскрытие человеческих возможностей.

Третьи — собственно педагогические основания, базирующиеся на интерпретации воспитательно-образовательных явлений. Сюда отнесены представления о стратегической цели воспитания (об идеале), определяющей направленность педагогической деятельности; понимание механизма действия образования (развивает врожденные потенции или формирует заданные извне качества личности); тип взаимодействия участников педагогического процесса.

Каждое из предложенных оснований выступает системообразующим в построении локальной модели историко-педагогического процесса, а оригиналом, подвергнутым моделированию, в этом случае станет фрагмент всемирного историко-педагогического процесса (ограниченный рамками этноса, исторической и культурной эпохи, социальной группы, педагогической парадигмы). Возможные варианты моделей продемонстрируют не только вариативность подходов и исследований, но и вариативность проявлений сущности педагогического процесса.

Целостное исследование ВИПП предполагает построение глобальной модели — универсальной метамодели, «стремящейся к органическому синтезу множества вариативных моделей» [16. С. 32].

Такая конструкция должна удовлетворять следующим требованиям. Она должна органически соединять социокультурные, антропологические, собственно педагогические основания, что соответственно даст возможность объяснить «синхронную и диахронную вариативность» педагогических феноменов; выявить инвариант педагогических феноменов, определенный единой природой человека; задаст «предметную определенность научному поиску». Метамодель ВИПП должна открывать возможность многомерной и разносторонней интерпретации исследуемого объекта и «позволять двигаться при анализе воспитательно-образовательных феноменов от более общих их характеристик к более частным, и наоборот» [16. С. 55].

Соотношение сущностных характеристик и требований к метамодели Г. Б. Корнетова таково.

Разработав систему методологических оснований педагогической метамодели, Г. Б. Корнетов, по сути, обозначил ее сущностное ядро и перечислил внутренние и внешние закономерности историко-педагогического процесса (педагогического феномена), акцентировал внимание на его антропологической природе.

В таком прочтении требование Г. Б. Корнетова соотносится с характеристикой, названной нами адекватностью, поскольку она также наце-

ливает на исследование сущностного ядра объекта.

Позиция Г. Б. Корнетова в отношении возможности и необходимости разносторонней интерпретации действительности, предполагающей личностное представительство исследователя в продукте научного поиска, соотносится с субъективностью, представляющей один параметр нашей характеристики модели — многомерности. Многомерность модели открывает возможность для сосуществования вариантов интерпретации реальности.

Третье требование к метамодели, сформулированное Г. Б. Корнетовым, — многоуровневость модели, и поэтому возможность ее использования в разнонаправленном анализе касается гносеологических ее возможностей, обусловленных способностью быть аккумулятором научной информации, выработанной в процессе анализа разных фрагментов и уровней историко-педагогического процесса.

Итак, анализ методологических концепций педагогического моделирования позволил нам выявить сущностные черты модели историко-педагогического процесса. Как аналог исследуемой реальности (оригинала), модель должна быть аналогична и подобна реальности, адекватна ее сущности, многомерна. Гносеологические возможности такой модели обусловлены ее способностью быть инструментом разноуровневого (по содержанию) и кумулятивного (по способу накопления информации) исследования оригинала.

Как мы отметили выше, одна из методологических проблем педагогического моделирования касается со-

держания модели и ее структуры: что должна отражать в себе модель, какие элементы она должна включать как аналог реальности и как они должны быть между собой связаны?

Для выявления содержания и структуры историко-педагогической модели обратимся к уже приведенным определениям педагогической модели.

Так, М. В. Кларин, говоря о моделях в обучении, рассматривает ее как «схему или план действия педагога при осуществлении учебного процесса», а в основе моделирования видит «преобладающую деятельность учащихся, которую организует, выстраивает учитель» [10. С. 10]. Содержание модели в такой интерпретации сводится к процессуальной составляющей обучения. Все множество факторов и связей, определяющих характер педагогической деятельности, опускается автором «в подтекст» и «вычитывается» из аксиом, отражающих зависимость деятельности от мировоззрения субъекта деятельности и от культурной и профессиональной традиции, обозначенных автором как «тип обучения» и «тип профессионального сознания».

Содержания педагогической модели определено масштабом оригинала, избранного автором. Это позволяет сделать вывод, что методологическое значение концепции М. В. Кларина в данном исследовании исчерпано основным смыслом модели как схемы действий. Дальше мы будем обращаться только к концепциям И. А. Колесниковой и Г. Б. Корнетова.

И. А. Колесникова содержание модели рассматривает в связи с возможностью идентифицировать и типо-

логизировать педагогические явления, что осуществляется путем ответа на вопросы:

Кто выступает в роли системы-интегратора, кому принадлежит интегрирующая роль, доминирующая функция (государству, семье, учреждению, организации, замкнутой социальной группе и т. д.).

Что в действительности целенаправленно воспроизводится в воспитательно-образовательной системе как ее основной продукт (убеждение, вера, подчинение ценностям социальной общности, социальная роль, педагогический тип отношений и т. д.).

Каковы функции учителя и ученика по отношению друг к другу и остальным объектам образования в иерархии общественного воспитания, с какого «этажа» реально осуществляется руководство педагогической деятельностью (правительство, партия, руководство учреждения, автор школьного проекта, глава семьи, клана и др.).

Каковы характер и природа системообразующих связей (функциональные, неформальные, традиционные, политические, религиозные, основанные на общности интересов, потребностей, идей и др.) [14. С. 58].

На основе предложенного алгоритма идентификации педагогического феномена через модель мы можем сделать вывод и о содержании самой модели. Она учитывает социокультурный институт (систему-интегратор), формирующий «социальный заказ», адресованный педагогической системе; характер внешнего управления педагогической системой, целевые установ-

ки и направленность педагогической системы (основанные на ментальных образованиях); характер отношений между субъектами педагогической деятельности.

Так как педагогический феномен предстает элементом социально-культурной системы, то в процессе моделирования в первую очередь выявляются связи между педагогическим феноменом и его внешними детерминантами, и среди них выделяется «системообразующая связь», задающая тип педагогической системы. Собственно педагогическое содержание в такой модели обуславливается социальными и ментальными образованиями. Оно проявляется в направленности воспитания и характере межличностных отношений. Структуру такой модели задают социокультурные детерминанты, распространяющие «влияние» на все ее элементы и уровни.

Г. Б. Корнетов предлагает разные дефиниции понятия «модель», при помощи которых «проясняет» сущность этой конструкции. Из разнообразия толкований мы выбрали два, ориентирующих на то, что может (и должна) в себя включать педагогическая модель. Модели, в целом, «выражают сущностные особенности основных типов педагогического взаимодействия между учителем и учеником» [15. С. 44]. Базовые модели учитывают «источники, способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, полученный результат» [15. С. 45].

Таким образом, по мысли методолога, модель содержит в себе основные элементы педагогического процесса:

цель, позицию субъектов и механизм их взаимодействия (предмет, способ и характер совместной деятельности и общения), результат взаимодействия, — взятые в социокультурном контексте («источник и способ постановки целей»).

Перечисленные элементы соотносимы с основаниями типологии педагогических явлений, о которых мы говорили выше. Это социокультурные детерминанты, антропологическая сущность и собственно педагогические элементы, иными словами, антрополого-педагогическое содержание педагогического явления, взятого во множестве социокультурных отношений. При этом первое основание — учет социокультурных детерминант — содержит принцип моделирования, второе указывает на природу педагогического явления, третье очерчивает искомое нами содержание модели. В нем должно отразиться представление о характере стратегической цели воспитания, соотносимой с идеалом. Природа идеала позволяет ему занять промежуточное положение между контекстом и педагогической практикой. Зарождающийся в ментальных структурах образ идеала персонифицирует процесс социо- и культурогенеза и тем самым определяет характеристики педагогического процесса: ориентация на развитие или на социализацию человека; направленность на репродуктивную или творческую деятельность; механизм действия образования (образование-развитие или образование-формирование заданных качеств); тип взаи-

модействия участников педагогического процесса.

Каждый из элементов представляет собой родовое понятие и, в свою очередь, может быть детализирован через открытый или закрытый ряд элементов другого уровня, называемых все более частные характеристики педагогических явлений, т. е. выступать основанием для дальнейшего исследования сущностного ядра моделируемой педагогической реальности.

Итак, мы нашли у Г. Б. Корнетова два ряда элементов, которые могут войти в состав модели историко-педагогического процесса.

Первый ряд содержит тип педагогического взаимодействия, источник и способ постановки педагогической цели, позиции и взаимоотношение сторон педагогического процесса, результат педагогического процесса.

Во второй ряд вошли представление о стратегической цели, ориентация педагогического процесса, его направленность, механизм реализуемой деятельности, тип взаимодействия субъектов.

«Наложение» рядов позволяет устранить дублирование элементов и выявить структуру педагогической модели. Ниже мы графически показываем основные «силовые линии», по которым распространяется взаимовлияние элементов в модели (Рис. 1). Они обозначены на основе представлений о культурной и социальной обусловленности педагогического процесса, его идеалосообразности, в соответствии со структурой деятельности.

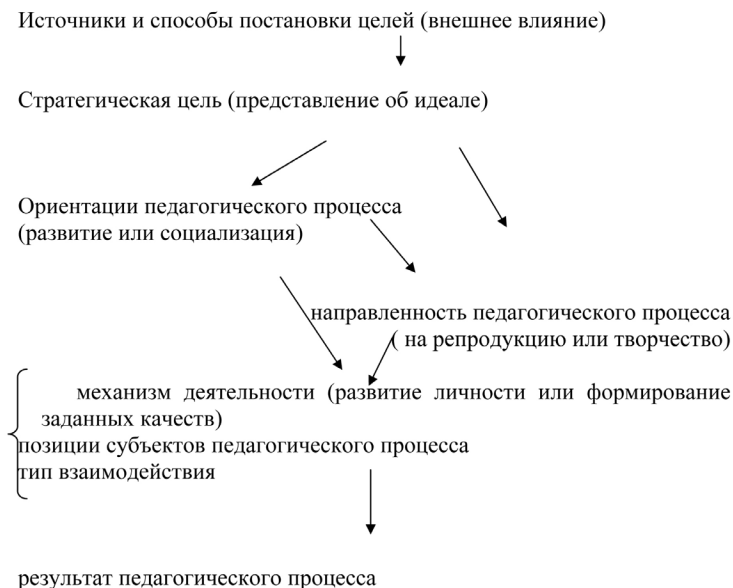


Рис. 1. Структура педагогической модели

Итак, мы изложили два авторских взгляда на состав и структуру педагогической модели. Они объемно отражают социокультурную зависимость педагогических феноменов, их антропологическую направленность, деятельностную природу педагогического процесса. Вместе с тем модель историко-педагогического процесса, предложенная Г. Б. Корнетовым, предусматривает воспроизводство и экстенсивных (социокультурная зависимость), и интенсивных (собственно педагогических) черт рассматриваемого феномена, в то время как И. А. Колесникова обращает внимание на характеристики первой группы, проявляющих социокультурную зависимость педагогического процесса.

Более того, модель Г. Б. Корнетова может применяться для идентификации и типологии педагогических явлений разного масштаба, открывая возможность продвигаться дедуктивно и индуктивно, исследовать статику и динамику педагогических феноменов. Модель И. А. Колесниковой, как нам кажется, этого не предусматривает, поскольку разрабатывалась для идентификации педагогических явлений, взятых в определенном пространстве-времени. Все это позволяет нам принять модель Г. Б. Корнетова как адекватную задачам исследования историко-педагогического процесса.

Как отмечалось выше, методологические проблемы моделирования в истории педагогики стали объектом

специального внимания сравнительно недавно. Однако это не значит, что история педагогики до сих пор не включала моделирование в свой инструментарий.

Имеющийся опыт описания и реконструкции педагогической реальности можно рассматривать не что иное, как результат моделирования, поскольку каждое описание в известной степени упрощает и схематизирует историко-педагогическую реальность. Если основанием исследования историко-педагогического процесса в свете формационного подхода (первый опыт принадлежит Е. Н. Медынскому и А. П. Пинкевичу) являлись социальные доминанты (прежде всего разделение труда и социально-классовая стратификация общества), то в современных исследованиях доминируют социально-культурные факторы (тип социальности, характер мировоззрения, этнокультурные характеристики, ценностные системы) и собственно научные конструкции (парадигмы и теории)¹. Обратимся еще раз к подходам к исследованию историко-педагогического процесса, о которых писали выше. В их рамках были разработаны схемы исследования и описания педагогических феноменов. Так, аксиологический подход осуществляется как совокупность исследовательских шагов: выявление ценностного ряда;

определение условий (социальных, культурных, исторических) и путей реализации ценностей в педагогической практике; анализ авторского педагогического опыта при помощи выявленной модели. Применение парадигмального подхода к анализу историко-педагогической реальности включает в себя определение доминантных ценностей и целевых установок, теоретических выкладок, опыта практической реализации. Антропологический подход связывает развитие педагогической мысли с изменениями научных представлений о человеке. В явном сходстве этих схем проявляется диалектический закон научного исследования — восхождение от абстрактного к конкретному. Выстраивая модель, исследовательская мысль движется от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному, воспроизводя в целостном (конкретном) образе абстрактную сущность исследуемого феномена.

Специфика моделирования историко-педагогического процесса заключается в том, что в исследовательском пространстве одновременно присутствует целый ряд разномасштабных педагогических явлений. Так, в метамодеи всемирного историко-педагогического процесса (Г. Б. Корнетов) представлены не только собственно педагогические константы как элементы модели, но социокультурные

¹ Могут послужить примером отдельные работы и сборники: Аксиологический аспект историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования — М.: ИТПМИО РАО, 1994 — 280 с.; Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания: история и современность — М.: ИТОП РАО, 1997. — 370 с.; Бим-Бад Б. Т. Педагогические течения в начале XX в. — М., 1994. — 112 с.; Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX — 90-е годы XX веков) — М.: ИТОП, 1998. — 280 с. и др.

детерминанты, научные парадигмы, педагогические традиции как предпосылки для возникновения и существования педагогических явлений.

Обращение к ряду многомерных объектов в рамках моделирования заставляет соотнести моделирование, типологию, классификацию и систематизацию как исследовательские действия.

Понятие «типология» актуализирует для исследователя целое словообразовательное гнездо, каждое слово внутри которого обладает своим смысловым оттенком: типологизация — это процесс построения типологии; типизация — отнесение на ее основе явления к тому или иному типу. Сравнение лексических значений слов выявляет, что типологизация — это действие, типология — это система, рождающаяся в результате действия, а типизация — использование типологии как инструмента для идентификации явления [22]. В научной литературе типология и классификация рассматриваются как рядоположенные явления. Так, Н. Д. Ковальченко [12] рассматривает типологию как многомерную классификацию. Мы принимаем эту позицию и дальше будем пользоваться понятиями «типология», «типологизация» и «типизация», одинаково предполагающими нелинейность исследовательских операций.

Прием типологизации предполагает «разбивание совокупности на группы по определенному общему для членов группы признаку» [12. С. 176].

Соотношение моделирования и типологии (типологизации) истори-

ко-педагогических явлений раскрыто Г. Б. Корнетовым [16]. Автор объединяет эти явления как действия, близкие по сути. Если модель — это многоуровневый образ исследуемого явления, фиксирующий сущность его, то типологизация — способ постижения сущности. Основанием для «сближения» послужило положение Э. В. Ильенкова (Ильенков Э. В. *Философия и культура* — М., 1991. — 462 с.) о том, что в основу типологии составляет поиск необходимости, с которой развиваются друг из друга и во взаимосвязи друг с другом многообразные формы существования феноменов. Поэтому ценность «типологизации не в установлении внешних, видимых общих черт между сравниваемыми социально-историческими объектами, а в выявлении их общих глубинных признаков, в раскрытии внутренних связей между ними, которая указывает на их действительное соотношение» [16. С. 33].

Косвенное подтверждение внутренней (сущностной) связи моделирования и типологии как методов историко-педагогического исследования мы находим в работах Б. М. Бим-Бада [3], Э. М. Большаковой [4], И. А. Колесниковой [14]; О. Н. Козловой [13], М. Н. Певзнера [19], Л. А. Степашко [21. С. 46–52], Т. В. Цырлиной [22] и др.

В этих работах соотношение модели и типологии подобно отношениям целого и части. В моделировании могут быть использованы выявленные ранее типы педагогических явлений (Б. М. Бим-Бад, Л. А. Степашко), и тогда процесс моделирования разворачива-

ется как установление связей между классами и типами. Моделирование может включать типологию как этап исследования, когда для решения исследовательских задач необходимо выявление общего и различного в феноменах (И. А. Колесникова, М. Н. Певзнер, О. Г. Прикот). Исследование может сводиться к типологии, но в этом случае моделирование как метод исследования может быть и не отрефлексирован (Т. В. Цырлина)

Соотношение моделирования и систематизации проясняют работы Н. В. Бордовской [5. С. 25–34] и О. Г. Прикота [20]. Обращаясь к этим работам, мы учитываем различия в понятиях «систематизация» и «системология», называющие процесс упорядочения объектов и науку о процессе. Авторы разрабатывают основы педагогической системологии. Однако основное понятие они употребляют в несколько различных смыслах. Если для Н. В. Бордовской этот термин связан с систематизацией (предполагает селекцию, классификацию, сравнение, сопоставление и т. д.), то для О. Г. Прикота он восходит к системе, т. е. целостной конструкции. Отсюда системология в первом контексте — это наука о способах упорядоченного описания и изучения педагогических систем, а во втором контексте — наука о самих системах.

В рамках данного исследования нас интересует прикладное значение педагогической системологии, ее инструментальные возможности, помогающие сформировать «образ» (модель) педагогической реальности.

В своей диссертации О. Г. Прикот излагает основы исследования педагогических систем. Для упорядочения объекта исследования он использует категорию «парадигма» и выстраивает педагогическую реальность как полипарадигмальное пространство. Опираясь на разработки отечественных теоретиков, в том числе и философов образования, называющих естественно-научную, технократическую, гуманитарную (В. М. Розин), эзотерическую (И. А. Колесникова), идеалистическую, материалистическую, прагматическую, экзистенциальную (Н. С. Ладыженец) парадигмы, О. Г. Прикот предлагает свою систему педагогических парадигм. В нее он ввел естественно-научную, технократическую, гуманистическую, эзотерическую, полифоническую парадигмы. Свою систему автор базирует на коммуникативной модели действительности (по К. Ясперсу), включающей четыре типа коммуникаций: монологический (субъект-объектный), диалогический (субъект-субъектный), объект-объектный (предполагает монолог, диалог, как они свойственны эзотерической парадигме), полифонический (полилог).

С учетом межпарадигмального взаимодействия О. Г. Прикот разработал полипарадигмальные модели, которые мы перечисляем без характеристик: педагогика «черного ящика», педагогика эксперимента, гуманистическая педагогика, педагогика отождествления, педагогика любви (тождества)

Н. В. Бордовская предлагает иную классификацию педагогических

явлений. В основе ее классификации лежит различие теоретического и эмпирического, статичного и динамичного в педагогической реальности. Автор называет в качестве классифицируемых единиц аксиоматические ряды и различает:

- педагогические факты, являющие собой эмпирику педагогической реальности (статичная ее характеристика) и процессов (динамическая характеристика); являющийся «первичной формой научного отражения педагогической реалии»;

- педагогические феномены, в которых представляется обобщение педагогических реалий, т. е. синтез, осуществляемый через анализ педагогических явлений и процессов; это «форма выражения сущности педагогического явления или процесса»;

- педагогические конструкты — результат синтеза эмпирического отражения педагогической действительности, «единицы» системного отражения и моделирования педагогической действительности; «форма синтеза педагогических знаний о педагогических явлениях и процессах»;

- концепты в виде систем определенным образом упорядоченных педагогических знаний; «форма выражения синтеза педагогических знаний».

Названные четыре единицы «представляют собой уровни отображения и научного анализа педагогической реальности» [5. С. 29]. Между ними выстраиваются системные отношения. Содержательная сторона исследуемых педагогических фактов в обобщенном виде представляется в конструктах, а ценностно-

смысловая их сторона — в феноменах и концептах.

Несмотря на различия смыслов, вкладываемых учеными в понятие «педагогическая системология», мы увидели, что их объединяет осознание необходимости включать в исследование действия по классификации и селекции педагогических явлений. Это сближает понятия «систематизация», «классификация» и «типологизация». Следовательно, сделанный выше вывод о взаимосвязи моделирования и типологизации мы можем применить и к другой паре исследовательских действий — моделирования и систематизации.

Еще один вопрос методологии педагогического моделирования касается когнитивных функций модели. Они «прочитываются» в материалах педагогических исследований. Модель обеспечивает концептуальную структуру объекта, упорядочивает эмпирический материал и на этой основе становится средством систематизации и идентификации изучаемых феноменов. Модель выступает средством познания сущности педагогических явлений и тем самым открывает перспективы для теоретических обобщений. В практической деятельности модель, по словам Г. Б. Корнетова, выполняет функцию ориентира, поскольку «абстрактно» выражает «сущностные особенности основных типов педагогического взаимодействия между учителем и учеником» [15. С. 44].

Поскольку в моделировании происходит «взаимодействие» реальности и отраженной реальности в форме образа, схемы, то гносеологическая

функция модели расширяется. Она выявляет «каналы связи» (В. С. Швырев) между социально-культурным контекстом, педагогической реальностью и субъективными психическими процессами.

Выше мы изложили положения, касающиеся построения сущностно-содержательной модели историко-педагогического процесса, сформулированные нами на основе анализа и интерпретации философских источников, педагогических работ методологического и эмпирического характера.

Отталкиваясь от представления о модели как об идеальном образе, схеме, аналоге реальности, мы предложили систему сущностных ее черт. Таковыми являются подобие и аналогичность (сходство с моделируемым объектом), многомерность (субъективно-объективный характер, процессуально-концептуальное содержание), адекватность отражаемой реальности (по законам аналогии постигается сущность явления и его архитектоника).

Предложенные нами сущностные черты включают в себе одновременно требования к содержанию модели, способам ее построения и поэтому являются критериями модели.

Специфика модели историко-педагогического процесса заключается в ее содержании. Взяв за основу ме-

тамодель всемирного историко-педагогического процесса, разработанную Г. Б. Корнетовым, мы определили, что модель историко-педагогического процесса должна отражать взаимосвязь элементов: источник и способ построения цели; представление о стратегической цели; направленность педагогического процесса; педагогический инструментарий и предполагаемый результат педагогического действия.

В рамках методологии моделирования историко-педагогического процесса мы выявили взаимоотношения между моделированием и типологизацией (классификацией), моделированием и систематизацией педагогических феноменов. Это действия в рамках целостного исследовательского процесса; моделирование предполагает и включает в себя классификацию и систематизацию явлений как этап исследования, может опираться на имеющиеся в науке разработанные системы и сводиться к типологизации явлений. Такой вывод исключает возможную «натяжку» в трактовке нами оснований для типологии педагогических явлений как основания моделирования.

Актуальность моделирования как способа исследования обусловлена исследовательскими задачами и соответствует логике развития научного познания.

Список литературы

1. Баранов, К. Б. Когнитивно-эвристические модели и метафоры социальной теории К. Маркса / К. Б. Баранов // Динамика научного познания и культура: Сб. статей / Кемеровский гос. университет — Кемерово, 1990 — С. 55—89.
2. Батороев, К. Б. Аналогии и модели познания / К. Б. Батороев. — Новосибирск, 1981. — С. 28.
3. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале XX в. / Б. М. Бим-Бад — М., 1994. — 112 с.
4. Большакова, З. М. Эвристико-алгоритмическая модель педагогической деятельности / З. М. Большакова. — Челябинск, 2000. — 223 с.
5. Бордовская, Н. В. Педагогическая системология: постановка проблемы / Н. В. Бордовская // Педагогика. — 1998. — № 8. — С. 25—34.
6. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский. — М.: Прогресс, 1988. — 507 с. — С.11, 60
7. «Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография» коллективная монография — М.: ИТОП, 1996. — 269 с.
8. Данилюк, А. Я. Проблема эмпирического и теоретического в отечественной педагогике / А. Я. Данилюк // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 42—46.
9. Ильин, В. В. Философия: учебник для вузов / В. В. Ильин. — М.: Академический проект, 1999. — С. 487.
10. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. — Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1995. — 155 с.
11. Кларин, М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания / М. В. Кларин // Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 10, 34—39.
12. Ковальченко, Н. Д. Методы исторического исследования / Н. Д. Ковальченко. — М.: Наука, 1987. — С. 176, 359—360.
13. Козлова, О. Н. Национальные модели воспитания и гуманизм: уч. пос. / О. Н. Козлова. — М.: МГОПИ, 1993. — 155 с.
14. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межакадемической рефлексии / И. А. Колесникова. — СПб: СПбГУПМ, 1999. — С. 58.
15. Корнетов, Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика, 1999. — № 3. — С. 43—49.
16. Корнетов, Г. Б. Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография — М.: МТПиМИО, 1996. — С. 32—58.
17. Кузнецова, А. Г. Системный подход в отечественной педагогике конца 60-х — 80-х годов XX века / А. Г. Кузнецова. — Хабаровск: Изд-во ХГПИ, 2000. — С. 199—200.
18. Куракин, А. Т. Системный подход в исследовании педагогических явлений / А. Т. Куракин, Л. И. Новикова. — М., 1969. — 29 с.
19. Певзнер М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы (конец XIX — начало XX века) : автореф. дис. ... д.п.н. — СПб., 1997. — 42 с.
20. Прикот О. Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... д.п.н. — СПб., 1997. — 303 с.
21. Степашко, Л. А. Парадигма советской педагогики / Л. А. Степашко // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте — Хабаровск, 1999. — С. 46—52.
22. Цырина, Т. Б. Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX века. / Т. Б. Цырина. — Курск, 1999. — 196 с.
23. Штофф, В. А. Моделирование в философии / В. А. Штофф. — Л.: Наука, 1966. — С. 19, 231.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



А. А. Стрельцов

ОПЫТ ПЕРИОДИЗАЦИИ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.5:37,015

ББК 74.03(2)

Статья посвящена малоисследованной проблеме периодизации российского гимназического образования, прежде всего в современный период его становления: дана краткая характеристика этапов, через которые оно прошло с момента возрождения, предложены новые подходы к их выделению.

Ключевые слова: гимназия; лицей; гимназическое образование; периодизация образования.

A. A. Streltsov

AN ESSAY ON THE PERIODIZATION OF SECONDARY EDUCATION IN RUSSIA

The article deals with the little-investigated problem of periodization of secondary education in Russia, priority being given to the contemporary phase. The author briefly describes the stages it has undergone, and proposes new approaches.

Key words: secondary (grammar) school; lyceum; elite secondary education; periodization of education.

В настоящее время существует несколько вариантов периодизации дореволюционного гимназического образования. Один из первых принадлежит А. В. Перминову, кото-

рый выделил три периода развития гимназий и лицеев в Российской империи: становление гимназий (1726—1803 гг.), дифференциация образования в гимназиях и лицеях по его

содержанию (1804–1871 гг.), развитие общеобразовательной гимназии (1871–1917 гг.). Несмотря на несколько неудачный выбор названий и тот факт, что лицеем в ней почти не

нашлось места, данную периодизацию можно считать удачной (ее упрощённый вариант для XIX в. выложен на сайте Википедия). Мы взяли на себя смелость сравнить ее с нашей:

А. В. Перминов [8, С. 16]		А. А. Стрельцов [11]	
		вторая половина XVII — начало XVIII вв.	<i>Подготовительный</i> — появление ряда учебных заведений с обширной программой, таких, как латинская школа, школы при Спасском и Чудовом монастырях, позднее гимназия пастора Глюка
1726—1786 гг.	Учреждение и функционирование гимназий как приготовительных отделений при университетах	XVIII в.	<i>Академический</i> — появление гимназий при университетах в Санкт-Петербурге, Москве и Казани
1786—1803 гг.	Преобразование гимназий в самостоятельные средние учебные заведения	конец XVIII в. — пер. пол. XIX вв.	<i>Подражательно-классический</i> — возрастание роли классических дисциплин, приближение программ отечественных гимназий к новогуманистическим прусским, появление классов с реальным обучением, по аналогии с Германией, Великобританией и Францией
1804—1828 гг.	Создание сети губернских гимназий — заключительной ступени общеобразовательной школы; учреждение гимназий высших наук и лицеев		
1828—1849 гг.	Преобразование гимназий в полную среднюю школу, совмещавшую черты классического и реального образования; преобразование гимназий высших наук в лицеи и включение их в разряд высшей школы		

Таблица 1

1849—1871 гг.	Бифуркация образования в гимназиях на классическое и реальное направления с последующим выделением их в самостоятельный тип школы	середина XIX в.	<i>Либерально-реформаторский</i> — ограничение преподавания классических дисциплин в пользу реальных, открытая полемика в прессе по данному и смежным вопросам
1871—1890 гг.	Разработка и совершенствование государственных программ и методик обучения	с 1871 г.	<i>Вторично-классический</i> — возврат к унификации классического гимназического образования
1890—1917 гг.	Развитие дифференцированной системы обучения	конец 1890-х — 1917 г.	<i>Переходный</i> — период исторической неопределённости в выборе путей дальнейшего развития гимназического образования.
-	-	1920—1930 гг.	<i>Заключительный</i> — обозначен рамками русского зарубежья в межвоенный период

Обе периодизации на настоящее время являются наиболее полными, и детально разработанными. Исследователи исходят не только из хронологического принципа, но и принимают во внимание следующие основания: складывание предпосылок, когда гимназическое образование было представлено единичными учреждениями без единого учебного плана — первый период (до 1804 г.), и второй период, когда появилась система общеобразовательных полных средних учебных заведений, осуществляющих образовательную деятельность в соответствии со сменявшими друг друга «Уставами учебных заведений...» (т. н. «уставный» критерий), определявшими преобладающий характер гимназического образования, что во многом обусловило выделение этапов его становления. Несмотря на отсутствие единства, в общем, рассмотренные периодизации

обнаруживают много сходных моментов, расхождения же обусловлены акцентами на разные составляющие: на вид образования — классическое/реальное у нас, на форму его организации — единое/дифференцированное в работе А. В. Перминова.

Исследователи Е. В. Сизова [10] и О. А. Логинова [5] также предложили свои периодизации, не столь детализированные. Если первая выделяет в отдельный этап «XVIII в. — появление первых мужских гимназий», то вторая ограничивается выделением трёх этапов: 1808—1828 и 1828—1864 гг., соответствующие одному этапу по Сизовой — «начало — середина XIX в. — распространение мужских гимназий, рост их популярности среди населения», и 1864—1917 гг. Е. В. Сизова, наоборот, разделяет этот временной промежуток на два этапа: «60—90-е гг. XIX в. — расцвет гимназического

образования, разделение гимназий на классические и реальные» и «1905—1917 г. — «кризис» гимназического образования, обусловленный противоречиями между поставленными перед гимназиями целями и их реальной педагогической практикой, развитие общественной и частной инициативы в области гимназического образования, влияние революционно-демократической ситуации на образовательный процесс и внутреннюю жизнь российской гимназии» [10].

Традиция ограничиваться только одним веком восходит к одному из известнейших авторов, обращавшихся к истории отечественного образования: «Только с XIX столетия стали открываться гимназии во всём государстве, а потому лишь с этого времени начинается история этих учебных заве-

дений». «История гимназий делится на три периода, совпадающие с царствованием императоров Александра I, Николая I и Александра II» [12, С. 3]. Достоинство же работы процитированного автора также в том, что он один из первых приводит данные по количеству гимназий и гимназистов в разные годы. Ряд дореволюционных исследователей также опирались на статистические данные как на вспомогательный источник для характеристики развития образования. Так, можно отметить быстрый рост числа гимназий в 1804—1808 гг., небольшое замедление в последующие два десятилетия (с 32 до 62), и медленный прирост в 1830-е —1840-е гг. (до 77), возобновление темпов роста в 1870—1890-е гг., и резкий скачок с начала XX века (с примерно 200 до 441).

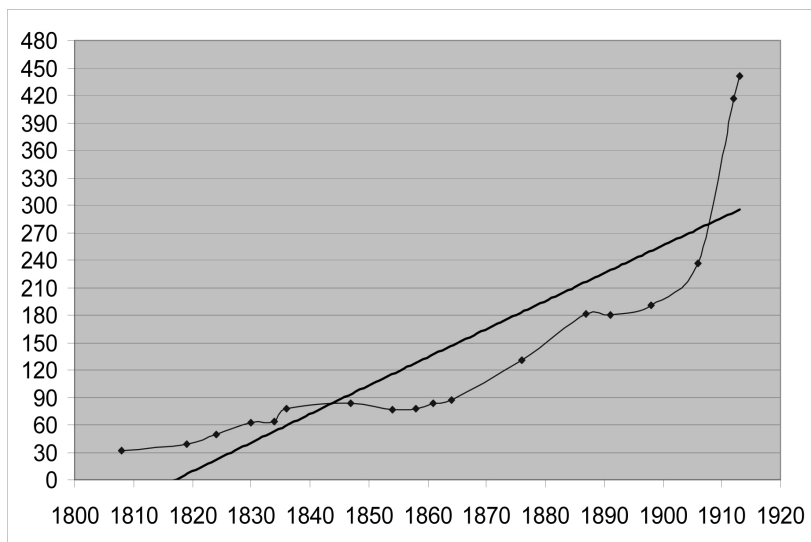


График 1. Рост числа дореволюционных гимназий в XIX — нач. XX вв. (по данным [1. С. 100—101]; 12])

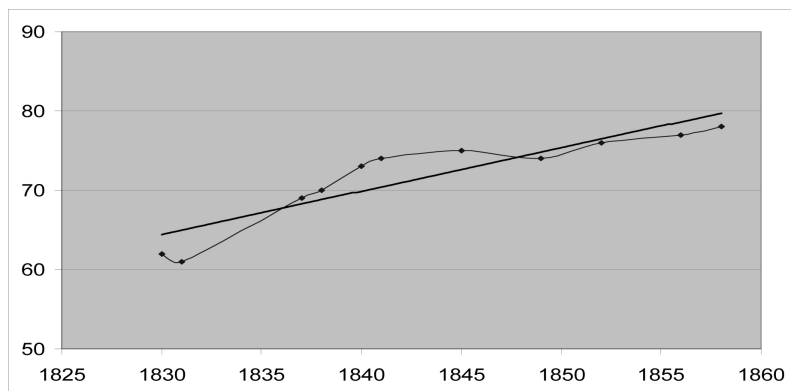


График 2. Рост числа дореволюционных гимназий во второй трети XIX в. (по данным [3, С. 222])

Таким образом, количественные данные позволяют обозначить этапы 1804–1828, 1828–1849, 1871–1890 гг., конец 1890-х — 1917 гг., совпадающие с ранее выделенными при использовании других, качественных показателей, что подтверждает правильность периодизации дореволюционного гимназического образования, и позволяет считать данную проблему в целом решённой.

Этого же нельзя сказать о периодизации современного гимназического образования: анализ литературы по его развитию в настоящее время по-

казывает, что применительно к нему проблема изучена значительно хуже.

На протяжении двух десятилетий влияние различных образовательных и внепедагогических факторов определило нынешнее состояние отечественной гимназии, а неоднородность их влияния в разное время позволяет выделить различные этапы становления российского гимназического образования.

Нам удалось обнаружить лишь две периодизации современного гимназического образования, которые для удобства сопоставления представлены в виде таблицы.

Таблица 2

Этап	О. Н. Мосеева	А. Г. Каспржак ¹ /Л. А. Наумов
1	«Высокая степень свободы — характерная особенность ... гимназий начала 90-х годов». Деятельность гимназий «первой волны» ... в первой половине 90-х годов отличается преимущественно интуитивный характер. Отсутствовала жесткая нормативная заданность со стороны органов управления образованием. Социокультурный заказ определенно-го круга людей, желающих выйти (или вывести) на высокий — элитарный — уровень (образованность, интеллигентность, хорошие манеры, знание языков и др.) стал главной движущей силой зарождающегося гимназического образования. Педагогическая система гимназий «первой волны» характеризовалась практически неограниченным правом коллектива на инновации, творчеством учителей-предметников, обилием создаваемых авторских, индивидуальных и частично скорректированных учебных программ... Резкий взлет престижа учителя гимназии позволял фактически осуществлять конкурсный отбор кадров.	1989—1994 период содержательного и организационного самоопределения Модель 1991 года - ориентация на мотивированных учащихся, элитарность, гимназическое своеобразие видится через культурологический компонент [7]. К основным характеристикам учебных планов этого периода относятся следующее: перегрузку учебных планов, жесткая ориентация на изучение определенного набора учебных дисциплин; преобладание языковых дисциплин; преподавание как обязательных предметов философии и логики; введение экзаменационных испытаний на разных уровнях; внедрение вузовских форм работы; привлечение вузовских преподавателей. В гимназиях и лицеях, которые обеспечивали несколько лучшие условия для работы, чем в целом в образовательной системе ... концентрировались творческие учителя. Безвластие позволяло им работать по авторским программам...
2	Вторая половина 1990-х гг. Приведение в систему учебно-методических наработок предшествующего этапа. Местные власти начинают регулировать жизнедеятельность гимназий. На данном этапе гимназии постепенно утрачивали свою видовую новизну. Из инновационных образовательных учреждений они превращались в учреждения образования повышенного уровня.	1995—2001 институционального оформления Введение Базисных учебных планов привело к постепенной нормализации учебной нагрузки, которая чаще всего осуществлялась за счет «содержательного ядра гимназического образования», появление интегративных обществоведческих. модель 1997 года — ориентация на учащихся из семей с сохранившимися образовательными традициями.

3	Представляется, что здесь отсчет можно вести с 2001 года — года выхода Типового положения об общеобразовательном учреждении, утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 19 марта 2001 года № 196, в котором были оговорены и видовые особенности гимназии. Авторские, индивидуальные программы оказались вне закона, гимназии были поставлены перед необходимостью работать по типовым программам, допущенным к использованию МО РФ. Ограничение «свободы» коснулось прежде всего инвариантной части учебного плана, тогда как гимназический компонент (значительно сокращенный по количеству часов по сравнению с 90-ми годами) позволял частично использовать предыдущие наработки педагогов в области содержания образования [6, С. 120].	Введение профильного обучения в старшей школе. Утрата социального оптимизма родителями и педагогами; введение весьма жестких процедур лицензирования, аттестации и аккредитации, разработка и «инициативное» внедрение проектов государственных образовательных стандартов. Гимназии, выявив способных к учению детей, создают условия для того, чтобы ученики могли освоить: — федеральный компонент стандарта среднего (полного) общего образования на базовом уровне; — русский, родной и иностранные языки на уровне от базового до профильного; — отдельные предметы на профильном уровне. Модель 2005 года — программа развития гимназии включает в себя мероприятия направленные на выполнение задач государственного стандарта [7].
---	--	---

Можно выделить две основные «потери» при переходе с этапа на этап:

1→2 — отказ от формирования контингента учащихся на конкурсной основе, и даже не столько в силу «повышенного внимания органов прокурорского надзора», как пишет О. Н. Мосеева, сколько в силу ухудшившейся демографической ситуации;

2→3 — отказ от методической самостоятельности гимназий и потеря видового своеобразие, вследствие чего гимназии и лицеи стали массовыми общеобразовательными учреждениями, образовательные программы которых мало отличались от обычной школы. Их своеобразие

держалось теперь на отличном от других учреждений образования статусе, и как следствие, несколько больших, чем у всех остальных, возможностей [2, С. 289].

«Однако престиж обучения в гимназии сохранился не столько за счет ярко выраженных качественных отличий гимназического образования от массового среднего, сколько за счет сформировавшегося гимназического бренда» [6]. Последний довод несколько двусмысленен, и вот почему: «О трудностях в понимании сущности гимназического образования в современной России говорят многие ученые, так или иначе касающиеся исследования этой темы. В частности, М. В. Богуславский, описывая по-

явление современных российских гимназий, отмечает, что создавались они «отверточным способом, когда вместо одной вывески приворачивали другую». Другой исследователь, Н. В. Флит, указывает, что в российских гимназиях «происходит лишь смена названия учебного заведения, при этом сущность образования в нем не меняется» [Цит по: 9. С. 4]. Порой, действительно, смена названия и получение более высокого «аккредитационного статуса» были следствием желания администрации школы быть «в тренде», и не сопровождалось стремлением повысить качество школьного образования, что дискредитировало идею гимназического образования, но, к счастью, таких учебных заведений было не так много, и в целом «гимназии сыграли прогрессивную роль в развитии региональной системы образования» [6. С. 122].

Несмотря на частичное совпадение в сроках, и выделение характерных особенностей современного российского гимназического образования на том или ином этапе его становления, ни одну из вышепересмотренных классификацию нельзя признать вполне удовлетворительной. Причина этого отчасти в ориентации на всё тот же «нормативный» подход, в данном случае «по типовым положениям».

Используя ряд критериев: рост количества гимназий, частоту публикаций, и количество защищённых диссертаций по проблеме «гимназия/гимназическое образование», мы смогли осуществить периодизацию отечественного гимназического образования с 1989 по 2006 годы (по случайному

совпадению — 17 лет, возраст окончания школы).

Первый полупериод распадается на два этапа:

— 1989—1992. Происходит бурный, можно даже сказать, лавинообразный рост числа гимназий. Книги, диссертации, или хотя бы просто серьёзные научные статьи по теме практически отсутствуют. Выходят «Примерное положение о гимназиях» и «Примерное положение о лицеях» (1990 г.). (Упомянуты вместе не случайно, ведь в определённом смысле «гимназия и лицей этого времени одно и то же» [4, С. 9].

В постперестроечные годы эйфория в печати сменилась изучением как современного состояния, так и истории этих типов учебных заведений. Со второй половины 1990-х наблюдаются изменения в постановке проблемы. На смену описания передового опыта лицеев и гимназий пришло осмысление сущностных характеристик того вида образования, которое они призваны были осуществлять.

Появляются работы, в которых исследуется феномен гимназического образования, в научно-образовательных журналах и «вестниках» университетов и РАО подробно рассматривались как актуальные вопросы современного гимназического образования, так и история становления классического гимназического образования в XVIII—XIX вв.

— 1993—1997. Темпы прироста числа гимназий замедляются, но по-прежнему остаются высокими. Появляются первые книги и статьи в научных журналах, защищаются

диссертации, число которых сравнительно невелико (по сводным данным НЭБ¹ (режим доступа elibrary.ru) и ГНПБ: 1994–1995, 1997 – 7–8, 1996 – 14). Условно можно выделить два подэтапа: 1993–1994 (единичные публикации) и 1995–1997 (40–50 статей в год, по данным ГНПБ). В Москве проходят Всероссийские слеты гимназий и лицеев (I-й – 1994 г., II-й – 1996 г.)

Несмотря на бурный рост гимназий, специального документа, регламентирующего их деятельность на федеральном уровне, не принято: «лицеи и гимназии были включены в Положение о среднем общеобразовательном учебном заведении, принятое правительством России (август 1994 г.)» [2]. Устранившись от создания централизованной системы гимназического образования, «Центр» не мешал создавать ее регионам, благодаря статье 29 Закона «Об образовании» (1992 г.) предоставляла им значительные полномочия в этой сфере. Политика «невмешательства» привела к принятию ряда «типовых положений о гимназии» в субъектах федерации в течение указанного этапа, и самоорганизации современного гимназического образования (невозможной, например, в XIX в. при строгой его регла-

ментации Министерством народного просвещения) в нашей стране.

Если рассматривать количественный рост гимназий как график (S-образную кривую), в первом полупериоде можно определить участок (скорее даже точку) I – «зарождение» и участок II – пора «возмужания» и «зрелости» – система быстро совершенствуется, начинается массовое ее применение.

Второй полупериод характеризуется замедлением роста числа гимназий (по рекомендации редакции соответствующие графики нами удалены). Происходит так называемое «дожимание» системы, когда ее основные параметры уже не изменяются, что означает появление в системе некоторых противоречий. Ситуация с научными публикациями остаётся стабильной (примерно 70–90 по данным ГНПБ, 90–100 по данным НЭБ), поэтому основным критерием становится «диссертационный» (по сводным данным НЭБ и ГНПБ):

– 1998–2002. Резко возросло количество диссертационных исследований – в год от 12 до 18; было защищено 3 докторские диссертации.

– 2003–2006 гг. Скачкообразный рост – защищается 19–26 диссертационных исследований в год, всего за этап – 5 докторских.

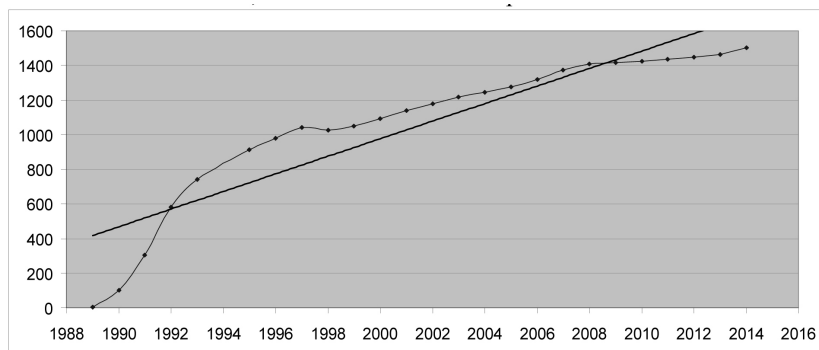


График 3. Рост количества государственных (муниципальных) гимназий в РСФСР/Российской Федерации

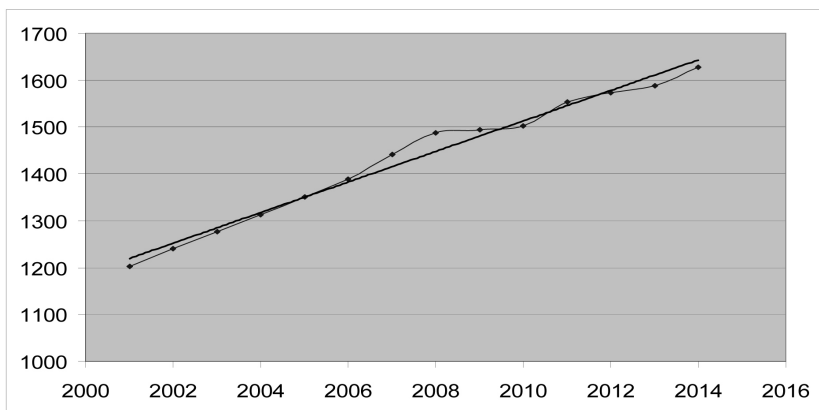


График 4. Рост количества государственных (муниципальных) и негосударственных гимназий в Российской Федерации

Следует отметить особо, что согласно «Типовым положениям...» в редакции 2001 и 2002 гг. намечилось разделение гимназического и реально-го образования: «прописано, что лицей реализует программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивает дополнительную (углублённую) подготовку

учащихся по предметам технического и естественно-научных направлений» [2. С. 137].

Есть основания считать, что один из критериев, — рост числа учебных заведений, — может использоваться и при периодизации современного лицейского образования (по данным Росстата, представленным в еже-

годных сборниках, а также доступных на сайте <http://www.gks.ru>). Библиометрический критерий в данном случае применим ограниченно, поскольку лидерами в 1990-е и 2000-е гг. назывались и средние (реже - начальные) профессиональные учебные заведения. Диссертационная активность в 1993–1997 гг. по проблеме «российский лицей/лицейское

образование» была низкой — 1–3 защиты в год; нам удалось выявить два «всплеска» защиты диссертаций по общеобразовательным лицам: 1998–2000 — 14–19 в год; 2003 — 2006 гг. — 22–34, затем спад до 17 в 2007 и 2008 г., и снижение до 4–8 в последующие, и до единичных защит последние два года (по данным ГНПБ и НЭБ).

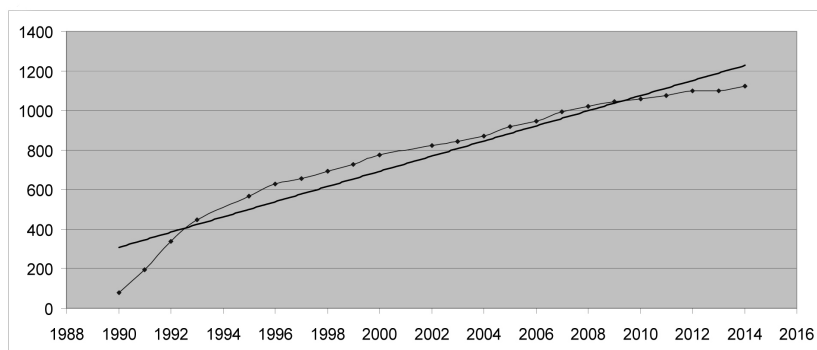


График 5. Рост количества государственных (муниципальных) лицеев в РСФСР/Российской Федерации

Подводя промежуточный итог, можно утверждать, что наша «количественная» периодизация гимназического образования незначительно расходится с «качественными» периодизациями О. Н. Мосеевой и А. Г. Каспржак, что, при разности подходов, делает их взаимодополняющими. В частности, можно отметить высокую степень согласованности всех трех периодизаций в плане выделения ключевых моментов для развития системы гимназического образования: 1989, 1995, 2001/2002 и 2005/2006 гг. Расхождения можно объяснить

следующим образом:

— только мы рассмотрели процесс целиком, а не с позиций отдельного региона (А. Г. Каспржак — г. Москва, О. Н. Мосеева — Омская область);

— наличием некоего переходного периода между принятием тех или иных нормативных документов, на которые указанные авторы во многом ориентировались, и заметными изменениями количественных показателей, вследствие инерционности системы; или же

— «Можно сделать предположение, что современное гимназическое

образование ... прошло в своем становлении несколько этапов, деление на которые носит довольно условный характер ввиду размытости временных границ этапов» [6. С. 119].

Следующий период пока продолжается, и поэтому не может быть определен должным образом: ориентировочно можно указать границы первого 2007–2010 гг. и второго 2011–2014 гг. этапов. Налицо резкий спад по защитам диссертаций: в два с половиной раза от абсолютного максимума в 2006 г. к 2007г., до 6–10 в последующие, и до единичных защит в последние два года. Однако мы не можем говорить о потере интереса исследователей по причине «исчерпания» проблемы: количество научных публикаций по данной проблеме растёт: около 60 статей в 2008 и 2009 гг., 96 — в 2010г., по 119 в 2011 и 2012 гг., 115 в 2013 г. и, по предварительным данным, 103 в 2014 г., что свидетельствует, скорее, об обратном.

Зато это может косвенно указывать на физическое и моральное «старение» системы. Ухудшение определенных

параметров системы гимназического образования может вызываться несколькими факторами: прошла «мода», изменилась социально-экономическая ситуация в стране, сказалась новая, более «жесткая» образовательная политика, не благоприятствующая вариативности образовательных программ (новые Госстандарты, введение обязательного ЕГЭ).

На сегодняшний день на федеральном уровне отсутствует документ, «адресованный» непосредственно гимназическому сообществу (местным органам управления образованием, администрациям гимназий, учителям, исследователям), и определяющий место гимназического образования в отечественной системе допрофессиональной подготовки, что существенно ограничивает его развитие в нашей стране.

Говорить о том, что система «умирает» мы пока не можем, в частности потому, что некоторое временное замедление роста муниципальных гимназий компенсировалось приростом числа частных.

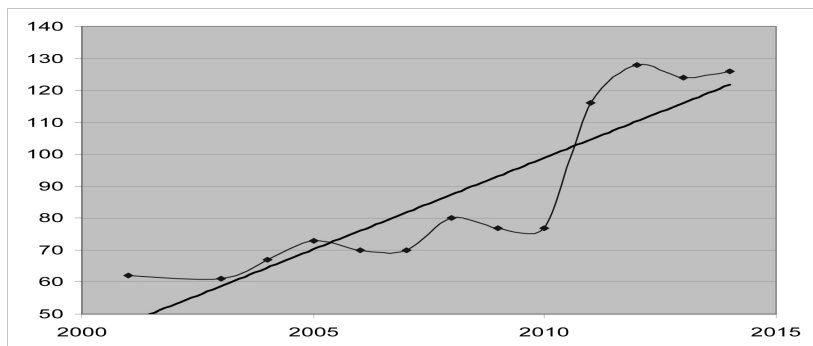


График 6. Рост количества негосударственных гимназий в Российской Федерации

Они смогли предложить альтернативу находящимся в кризисе муниципальным гимназиям за счёт использования нетрадиционных методов организации образовательной деятельности: альтернативные формы (само)образования, интеграция

общего и дополнительного образования, гимназии полного дня, и т. д. Возможно, это приведёт к возрождению интереса к современному гимназическому образованию, его дальнейшему развитию в нашей стране.

Список литературы

1. Ганелин, Ш. И. Статистика гимназического образования / Ш. И. Ганелин // Очерки по истории средней школы в России во второй половине XIX века. — М. : Учпедгиз, 1954. — 303 с.
2. Каспржак, А. Г. Три источника и три составные части российского гимназического образования / А. Г. Каспржак // Вопросы образования. — 2010. — № 1. — С. 281—299.
3. Князьков, С. А. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / С. А. Князьков, Н. И. Сербов. — М. : Польза, 1910.
4. Левит, М. В. К формированию концепции гимназического образования в Российской Федерации / М. В. Левит // Современная гимназия и универсальное образование. — М. : Интерпракс, 1995.
5. Логинова, О. А. Становление и развитие гимназического образования в российской губернии в XIX — н. XX вв. (на примере гимназий Пензенской губернии): моногр. / О. А. Логинова. — Пенза : Изд-во ПГУ, 2007.
6. Мосеева, О. Н. Современное гимназическое образование в Омской области: предпосылки возрождения, нормативное правовое обеспечение, этапы становления общего и дополнительного образования, гимназии полного дня, и т. д. Возможно, это приведёт к возрождению интереса к современному гимназическому образованию, его дальнейшему развитию в нашей стране.
7. Наумов, Л. А. Гимназия № 1505 «Московская городская педагогическая гимназия-лаборатория»: от 1989 г. к 2009 г. / Л. А. Наумов // Школа будущего. — 2010. — № 1.
8. Перминов, А. В. Гимназии и лицей в истории образовательных систем : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Перминов. — Алматы, 1998.
9. Перцев, В. В. Развитие гимназического образования в русской провинции второй половины XIX — начала XX века (на материале Орловской губернии) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Перцев. — Елец, 2006.
10. Сизова, Е. В. Мужские гимназии Западной Сибири в исторической динамике (XIX — начало XX в.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Е. В. Сизова. — Томск, 2011.
11. Стрельцов А. А. Историко-культурный процесс становления гимназического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Стрельцов. — Ростов-на-Дону, 2005.
12. Шмид, Е. История учебных заведений. Пер. с нем. / Е. Шмид. — СПб., 1878.

А. И. Салов

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ ПЕДАГОГАМИ НАЧАЛА XX ВЕКА



УДК 373(075.3)

ББК 74.24(2)

Основой реконструкции гуманистического образа учителя отечественной педагогики начала XX в., с точки зрения автора статьи, является синтез критериальных оценок его деятельности представленный в трудах известных российских педагогов — М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, К. Н. Вентцеля, В. П. Вахтерова.

Ключевые слова: гуманистический образ учителя; требования к учителю; педагогическая позиция учителя.

A. I. Salov

HUMANISTIC INTERPRETATION OF TEACHER'S PERSONALITY BY RUSSIAN PEDAGOGUES AT THE BEGINNING OF 20th CENTURY

From the author's point of view the basis of the reconstruction of humanistic character of national education teacher at the beginning of the 20th century is a synthesis of criteria evaluations of his activity presented in the works of the famous Russian teachers — M. I. Demkov, P. F. Kapterev, P. F. Lesgaft, K. N. Ventsel, and V. P. Vakhterov.

Keywords: humanistic image of a teacher; the requirements for the teacher; the pedagogical position of a teacher.

В начале XX в. гуманистическая трактовка личности учителя, с одной стороны, продолжалась как развитие классического педагогического наследия, а с другой — осуществлялась в русле разрабатываемых именно в это время самобытных и оригинальных философско-педагогических идей. Среди

выдающихся деятелей этого этапа необходимо, прежде всего, назвать П. Ф. Каптерева, М. И. Демкова, К. Н. Вентцеля, А. И. Анастасиева, В. П. Вахтерова и др.

Например, гуманистический образ учителя продуцировался в русле характерных для этого времени тенден-

ций развития отечественной педагогической теории. Одна из них заключалась в обосновании инновационной, по сути, идеи отношения, рассматриваемого как результат педагогического процесса. В связи с этим представляет интерес содержательное наполнение дефиниции «воспитание», предпринятое М. И. Демковым. Разделяя достаточно распространенную позицию о предназначении воспитания как процесса передачи подрастающему поколению умственного и нравственного опыта, ученый специально подчеркивал необходимость уточнения его ценностно-смысловых приоритетов. В одном из своих учебных пособий по педагогике М. И. Демков отмечал, что воспитание направлено на «улучшение отношений человека, во-первых, к самому себе, к потребностям своей души и своего тела; во-вторых, к окружающей природе и, в-третьих, к другим людям» [6. С. 4–6].

Из этого следует, что методологической сущностью процесса и результата воспитания ученый считал формирование у подрастающего поколения отношения, которое представлялось в качестве основания выбора растущим человеком соответствующей траектории жизнедеятельности. Можно утверждать, что целью воспитания для М. И. Демкова, в контексте использования современных понятий и категорий, являлось достижение гуманистического феномена, представлявшего собой уникальную интеграцию физического, нравственного, экологического, социально-коммуникативного становления и развития растущего человека. Отсюда воз-

можны требования и к педагогической философии учителя, с деятельностью которого были связаны ожидания по достаточно эффективному воплощению в образовательную действительность обозначенной цели воспитания.

Исследования ученых центрировались и на проблеме определения факторов, детерминирующих активность познавательной деятельности. Например, П. Ф. Каптерев утверждал, что источником и стимулом познания является «потребность понять среду, в которой приходится жить» [10. С. 27]. Следовательно, методологическим основанием деятельности учителя, в котором содержался явный гуманистический смысл, ученый рассматривал присущее природе человека его стремление к познанию окружающего мира не только как условию жизнедеятельности, но и как фактору удовлетворения естественной потребности личности в развитии и совершенствовании.

Методологической предпосылкой формирования гуманистического образа учителя воспринимается и размышление П. Ф. Каптерева об объективно существующем противоречии развития человека в образовательном процессе. Он подчеркивал: «Мы постоянно наблюдаем несоответствие между умом и чувствованиями людей, между умом и волей, разлад между стремлениями и силами для осуществления стремлений, перевес фантазии над рассудком и обратно, непропорциональность между памятью и умом» [10. С. 36].

Вывод о гуманистическом контексте приведенного развернутого

тезиса можно аргументировать следующими суждениями. Во-первых, П. Ф. Каптерев призывал к необходимости педагогического принятия противоречия как объективной сущности развития человека. Во-вторых, представляется возможным указать и на размышления ученого, согласно которым особенности деятельности учителя детерминированы особенностями развития человека.

Определенное влияние на формирование гуманистического образа учителя оказывал и имевший место методологический поиск, связанный с уточнением и различением дефиниций «воспитание» и «образование». Например, М. И. Демков подчеркивал, что если воспитание направлено «не только на тело и ум, но и на волю и чувствования», то образование «преимущественно, если не исключительно, на умственную деятельность» [6. С. 9–10]. Несмотря на то что основанием для различения, как об этом можно судить, являлась доминанта в определении целей и содержания каждого из этих органично взаимосвязанных процессов, в трактовке этих феноменов подчеркивалась их гуманистическая по своей ценностной сущности направленность на развитие человека. Следовательно, отечественной школе требовался учитель, обладающий личностно-профессиональной готовностью к моделированию гуманистического по форме и содержанию воспитательно-образовательного пространства, направленного на всестороннее развитие человека.

Решение столь важной, но вместе с тем и очень сложной задачи требовало

определения особого методологического статуса и педагогики как науки, определяющей и направляющей деятельность учителя. Подчеркивалось, что в контексте своего прикладного характера педагогика «должна применять к воспитанию законы науки о человеке» [9. С. 61–62]. Отсюда возможно утверждение, что одним из ведущих признаков учителя проектировалась его профессиональная готовность применять научные положения педагогики в практике обучения и воспитания подрастающего поколения.

Следование этому концептуальному положению обуславливало, в свою очередь, и формирование желаемого образа учителя, отличительной чертой которого становилась готовность центрировать внимание в своей профессиональной деятельности на особенностях развития человека. Так, на страницах педагогических журналов стали появляться публикации, отмечавшие необходимость формирования у каждого учителя научного представления о человеке. Это, как подчеркивалось, призвано было стать действенным фактором, благодаря которому для учителя «предмет воспитания получит желательную ясность».

Продуктивный вклад в утверждение гуманистической тенденции развития педагогики как науки о воспитании внес и П. Ф. Лесгафт, что оказало, в свою очередь, влияние и на формирование соответствующего образа учителя. Основой педагогической теории, как считал ученый, должна стать антропология как наука, содержащая выводы анатомии и физиологии для понимания индивидуальных и

социальных свойств человека. Отсюда следовал вывод о принципиальной необходимости владения каждым учителем антропологическими знаниями как основаниями осуществления им педагогической деятельности, которая при выполнении охарактеризованного условия обретала бы несомненный гуманистический смысл.

Наиболее значительное влияние на формирование гуманистического образа личности учителя начинает оказывать заявленная в эти годы теоретическая позиция П. Ф. Каптерева относительно сущности образования. В ней ученый, во-первых, подверг критике сложившийся взгляд на образование как процесс приобщения молодого поколения к культурным ценностям. Эту оценку П. Ф. Каптерев аргументировал тем, что в такой трактовке этот подход отражал лишь внешний характер рассматриваемого феномена. По его мнению, традиционное восприятие образования «в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому», подлежало немедленному пересмотру [7. С. 351–352].

Особый акцент в своей педагогической концепции, согласно которой большинство человеческого сообщества представляют собой «суть саморазвившихся и самообразовавшихся людей», П. Ф. Каптерев делал на том, что и «в духовном отношении они суть такие же саморазвивающиеся существа, как и в физическом» [10. С. 1–4].

В связи с этим возможно, во-первых, утверждение, что ученый критично относился к сложившемуся

взгляду на учителя, деятельность которого включала такие функции, как «передача» культуры и организация репродуктивного усвоения транслируемого знания по установленным схемам и алгоритмам. Подтверждением сформулированного вывода является указание П. Ф. Каптерева на то, что «не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» [7. С. 355].

Следовательно, образовательный процесс нуждался в учителе, ориентированном на гуманистическую по своим ценностно-смысловым основаниям идею, заключающуюся в приоритете саморазвития ученика как ведущего условия его субъектного позиционирования в пространстве образования. В данном контексте можно, опираясь на методологические позиции П. Ф. Каптерева, реконструировать гуманистический образ учителя. Его важнейшей характеристикой представлялась, очевидно, способность учителя к моделированию особого педагогического пространства, содержанием которого являлся бы естественный процесс интеллектуального и духовно-нравственного становления личности относительно ценностей культуры. Иными словами, гуманистический образ учителя П. Ф. Каптерева связывал с его педагогическим мастерством, базирующимся на гуманистической установке проектировать и осуществлять образовательный процесс на началах саморазвития и самовоспитания.

Формирование гуманистического образа учителя происходило в русле обоснования ведущими теоретиками рассматриваемого периода таких ценностных постулатов педагогической деятельности, как свобода и творчество. Так, К. Н. Вентцель в пределах собственной философии образования и воспитания утверждал, что основной проблемой, над разрешением которой необходимо сосредоточить усилия педагогике, является проблема свободного творческого процесса самовоспитания личности ребенка [5. С. 642].

Выдвижение обозначенной проблемы, прежде всего, стимулировало актуализацию определения требований к учителю, отвечающему как в личном, так и профессиональном отношении сформулированной гуманистической идее. Необходимо отметить, что потребность в формировании нового образа учителя в русле обоснованной концепции признавалась и ее убежденными оппонентами. Так, один из авторов журнала Министерства народного просвещения, критикуя идею свободного воспитания как утопичную и не реализуемую в образовательной практике, тем не менее признавал ее несомненный позитив именно в том, что «в ее русле достаточно определенно складывался идеал нового учителя».

Свободу и творчество К. Н. Вентцель рассматривал как органически взаимосвязанные ведущие ценностные страты, детерминирующие цель, содержание и результаты взаимодействия учителя и ученика. С позиций современного методологического знания можно констатировать, что

К. Н. Вентцель ожидал от учителя творческого моделирования им педагогического пространства, в котором для растущей личности создаются оптимальные условия для свободного раскрытия потенциала своих индивидуальных возможностей, прежде всего креативного начала. Следовательно, одним из ведущих признаков учителя гуманистической ориентации утверждалась его педагогическая установка, в русле которой константой представлялась способность растущего человека к свободному и творческому саморазвитию. Исходя из признания принципа свободы как ведущего в педагогической деятельности, К. Н. Вентцель достаточно последовательно отстаивал гуманистический принцип позиционирования основных субъектов педагогического процесса, подчеркивая, что «воспитательные отношения должны складываться по типу соединения воспитателя и воспитанника на равных началах» [5. С. 597].

Гуманистический образ учителя продуцировался в русле идеи К. Н. Вентцеля, согласно которой учитель призван помогать естественному развитию ребенка, «самопроизвольному, свободному росту его индивидуальности и довести его до сознания законов своего собственного развития так, чтобы он мог сам сознательно и планомерно работать над собственным своим совершенствованием во всех отношениях» [3. С. 45]. Следовательно, важным критерием востребованного в контексте идеи свободного воспитания учителя рассматривалась его личностная и профессиональная готовность к пе-

дагогической поддержке и сопровождению раскрытия каждым учеником собственного ресурса как индивидуального жизненного проекта.

В русле ретроспективного осмысления формирования гуманистической направленности учителя представляет интерес трактовка такого приоритета его профессиональной деятельности, как развитие. Во-первых, в работах, посвященных построению новой педагогической парадигмы, указывалось на системообразующую направленность самой идеи развития, которая «может служить лучшим объединяющим началом для современной педагогики». Во-вторых, подчеркивался антрополого-гуманистический характер развивающего образования. В. П. Вахтеров отмечал, что принятие идеи развития как ведущего основания обучения и воспитания детерминировало ситуацию, в которой «пред нами сейчас же предстала задача найти в субъективной, внутренней, душевной жизни ребенка то, что именно соответствует процессу развития» [2. С. 35].

Антрополого-гуманистическая доминанта образа учителя звучала и в размышлениях П. Ф. Каптерева, убежденного в том, что основным показателем качества профессионально-педагогической деятельности является ее соответствие индивидуальным особенностям конкретного ученика. Так, ученый подчеркивал, что «учитель учит не детей вообще, а определенных, известных, степень развития которых и весь душевный склад имеют свои особенности» [7. С. 599]. Отсюда возможно принципиальное замечание о том, что в русле складывавшейся в рассматриваемый период гуманисти-

ческой концепции учителя представлялось, что его профессиональная деятельность предопределяется индивидуальной траекторией становления и развития того или иного ученика, его умственными возможностями и личностным ресурсом.

В органической взаимосвязи актуализации установок на развитие ученика как приоритет в деятельности учителя стала выдвигаться идея саморазвития ученика в педагогическом процессе. Так, П. Ф. Каптерев выдвинул инновационный по ценностно-смысловым и теоретико-методологическим основаниям тезис о том, что «не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования... наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать...» [10. С. 6]. Данный тезис ученого неизбежно детерминировал образ педагога, который, согласно трактовке самого ученого, рассматривался в качестве «служителя» процесса саморазвития ученика. С позиций современного знания вполне корректно утверждать, что П. Ф. Каптерев выдвинул и обосновал сущностное представление об учителе гуманистической направленности, профессионально реализующем себя в русле парадигмы педагогики поддержки.

Важно отметить и то, что П. Ф. Каптерев предупреждал о недопустимости ограничения педагогом своего взаимодействия с учащимися только функциями «служителя» саморазвития. Это указание П. Ф. Каптерев аргументировал неизбежностью совершения различных ошибок учащи-

мися в обучении и теми затруднениями, которые у них могут возникать в процессе личностного развития. Поэтому, заключал ученый, «оставаясь в известных пределах служителем саморазвития..., педагог вынужден взять на себя другую, труднейшую, задачу — усовершенствование личности, должен стремиться сделать ее лучше, гармоничнее» [10. С. 39].

Отсюда возможен вывод, что ученый последовательно отстаивал образ учителя, для которого приоритетом в профессиональной деятельности являлось развитие человека. Акцент на характеризующие приоритеты профессиональной деятельности учителя, по мнению П. Ф. Каптерева, требовал от него профессиональной готовности использовать новейшие теоретические знания о психических особенностях детей разных возрастов в процессе их обучения тому или иному предмету. Для П. Ф. Каптерева именно учет этих особенностей учеников позволял квалифицировать действия учителя как педагогически обоснованные.

Приведенная развернутая позиция позволяет высказать принципиальное в русле рассматриваемой проблемы суждение о том, что П. Ф. Каптерев достаточно убедительно настаивал на необходимости антропологического начала в деятельности учителя, что вполне обоснованно позволяет рассуждать о гуманистической направленности желаемого образа педагога для отечественной школы.

Охарактеризованную позицию разделял и П. Ф. Лесгафт. Ученый указывал на приоритетность антропологической компетентности учителя в

его общей готовности к педагогической деятельности. Видный отечественный педагог подчеркивал, что «самое существенное требование, какое мы вправе предъявить воспитателю и учителю», заключено в знании педагогом законов психического развития личности, а также владении им «картиной индивидуальных свойств конкретного ребенка» [11. С. 1]. Эти размышления позволяют высказать и еще одно важное суждение. Его суть состоит в том, что видными теоретиками образования четко была обозначена задача, связанная с необходимостью определения именно антрополого-гуманистических критериев профессиональной деятельности учителя.

К продуктивным идеям в русле рассматриваемой проблемы необходимо отнести и размышления прогрессивных педагогов рассматриваемого периода о педагогической позиции учителя. В данном контексте методологически значимым представляется указание П. Ф. Каптерева на призвание учителя осуществлять в педагогическом процессе миссию источника и стимулятора интеллектуального развития своих учеников. Вывод о формировании гуманистического образа учителя следует из содержательной трактовки обозначенных аспектов его миссии. Так, П. Ф. Каптерев полагал, что возможность достижения позитивных результатов в педагогическом стимулировании познавательной активности учащихся самым непосредственным образом детерминирована наличием интереса самого учителя к научному ресурсу преподаваемой им учебной дисциплины. В таком случае,

как отмечал П. Ф. Каптерев, «пример учителя заразителен», поскольку его «живой интерес» к науке и является тем самым уникальным и эффективным побудителем познавательных потребностей учащихся.

Несомненно, эти профессиональные характеристики отличаются глубинным гуманистическим смыслом, так как, во-первых, ориентируют учителя на необходимость его взаимодействия с учеником на уровне эмоционального соприкосновения, поскольку обучение представляет собой «живой обмен мыслей и чувств» между учителем и учащимися. Во-вторых, такого типа отношения являлись важным условием, обеспечивающим развитие присущего ученику личностного ресурса, активности и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности.

Представляется, что в органической взаимосвязи с проблемой педагогического позиционирования учителя обсуждался и такой вопрос, как источник его профессионального роста. Необходимо отметить, что в этом процессе главенствующая роль отводилась непосредственно самому учителю. Так, П. Ф. Каптерев указывал, что те учителя, которые не развивают себя, не могут развивать и своих учеников. Эти учителя только «сообщают затверженные формулы и знания, сообщают мертвенным, механическим способом то, что заучили сами, сообщают главным же образом для заучивания» [7. С. 601].

Интересным в связи с этим представляется точка зрения П. Ф. Каптерева, подчеркивавшего, что для

каждого учителя «школа, в которой он учителствует, должна быть школой для обучения его самого, его уроки ученикам должны быть уроками для него самого» [7. С. 600]. Приведенная точка зрения свидетельствует о том, что П. Ф. Каптерев был убежден в необходимости обращения учителя к анализу своей профессиональной деятельности как ключевому условию дальнейшего профессионального совершенствования. Приведенное размышление свидетельствует также, что П. Ф. Каптерев, хотя и не употреблял такой дефиниции, по существу обозначил проблему педагогической рефлексии. Следует отметить, что феномен педагогической рефлексии в новейшей истории отечественного образования (с начала 1990-х гг.) воспринимался как один из ведущих критериев личностно ориентированного обучения, а готовность учителя к педагогической рефлексии стала трактоваться как один из показателей его гуманистической направленности.

Еще один уникальный источник личностного и профессионального роста учителя был предложен К. Н. Вентцелем. Мыслитель считал, что не только воспитатель может воспитывать ребенка, но и сам ребенок должен выступать в качестве воспитателя. По существу, К. Н. Вентцель обосновал одно из принципиальных положений гуманистической педагогики, подчеркнув, что «ребенок — это великий воспитатель взрослого человека к свободной жизни». Этот постулат ученый аргументировал тем, что поиск способов освобождения ребенка из-под своей власти неизбежно

приводит педагога к нахождению тех способов, «какими он сам может быть освобожден от тех или других цепей, под которыми он томится» [5. С. 610— 611].

Несомненно, идею творческого развития профессиональной инициативы учителя посредством поиска способов и методов раскрепощения внутренних сил и возможностей подрастающей личности вполне обоснованно квалифицировать в качестве важного методологического положения, имеющего явный гуманистический смысл. Можно утверждать, что К. Н. Вентцель возможность обозначенного вектора личностного и профессионального роста учителя обуславливал особенностями педагогических установок учителя. Их суть, как представляется, заключалась в готовности учителя к восприятию уроков своего уникального воспитателя, что рассматривалось в качестве актуальной профессионально-педагогической задачи.

Для реконструкции гуманистического образа учителя начала XX в. значимыми являются представления о личностном ресурсе учителя. Так, для П. Ф. Каптерева было очевидным, что учитель непременно «является определенной личностью, цельным человеком и как таковой он действует на воспитываемых» [7. С. 595].

Актуальной признавалась ответственность учителя как личности, призванной обеспечить гуманистическую направленность своих взаимоотношений с учениками. Подтверждением этого суждения является концептуальный по своей сути тезис в русле

рассматриваемой проблемы: «Сам педагог как человеческая личность строит свои отношения к учащимся как человек к человеку». Заслуживает внимания и акцент на результаты труда учителя, который «вскрывает в учащихся не только развивающийся ум, но и полноту человеческой личности» [1. С. 111].

Приведенные тезисы позволяют предположить, что в рассматриваемый период начинает все более рельефно утверждаться гуманистическая доминанта труда учителя, что не могло не оказывать влияние на выбор соответствующей страты в формировании его образа.

Гуманистический контекст содержался и в качественных оценках личностного потенциала учителя. Например, П. Ф. Каптерев, во-первых, признавал предельно перспективный и пролонгированный смысл труда учителя, указывая, что влияние его личности на своих учеников выходит далеко за пределы образовательного пространства и весьма продолжительно, так как «не может пройти бесследно для склада личности учащихся» [7. С. 607]. Во-вторых, ученый был убежденным сторонником того, что «живой личности учителя — его собственной самодеятельности и искусства — ничто заменить не может: без нее метод мертв, без нее настоящего, живого, успешного обучения никогда не будет» [8. С. 44—45].

Отсюда возможен вывод о том, что способность личностного влияния на своих учеников рассматривалась в качестве ведущего условия успешности обучения, его осуществления как

«живого» процесса. В связи с этим несомненным представляется и вывод о том, что данную способность вполне корректно воспринимать как критерий учителя гуманистической направленности.

Важным критерием гуманистического начала в деятельности учителя рассматривалось его видение позиции ребенка в межличностных отношениях. Так, В. П. Вахтеров был убежден, что современный педагог, с одной стороны, не должен стремиться к изоляции своего ученика от окружающих его людей. С другой — для этого педагога принципиально важным аспектом деятельности являлась забота о том, чтобы не была подавлена личность воспитанника. Данный тезис видного отечественного педагога свидетельствует о том, что проблема сохранения индивидуальности личности наряду с ее активным включением в межличностные отношения являлась весьма актуальной, а ее конструктивное решение считалось признаком педагогической состоятельности учителя.

Реконструкция гуманистического образа учителя в отечественной педагогике начала XX в. связана с размышлениями К. Н. Вентцеля о феномене любви как показателе искреннего открытого отношения учителя к ребенку. Педагогическую любовь ученый связывал с готовностью учителя к созданию условий для свободного развития и саморазвития ребенка в процессе его воспитания. По мнению К. Н. Вентцеля, «бескорыстная» любовь к ребенку со стороны учителя проявляется в том, что, во-первых, педагог стремится к освобождению

ребенка от власти окружающих, с которыми ему приходится постоянно вступать во взаимоотношения. Во-вторых, педагог помогает ребенку преодолеть власть тех стихийных сил, которые находятся внутри него самого. В-третьих, особо подчеркивает К. Н. Вентцель, учитель стремится освободить своего воспитанника «также и от той власти, которая лично ему самому выпала над ребенком» [5. С. 607].

Приведенная развернутая трактовка педагогической любви свидетельствует, что К. Н. Вентцель видел в этом феномене уникальное условие, с помощью которого становилось возможным собственное освобождение учителя от сложившейся традиции беспрекословного диктата по отношению к воспитанникам. Очевидно, что испытывающий чувство «бескорыстной» любви к своим ученикам учитель обретал личностную готовность к педагогическому сопровождению ребенка в сложном и противоречивом процессе социализации и саморазвития.

Все это позволяет утверждать о предельной гуманистической доминанте характеризуемого феномена в трактовке К. Н. Вентцеля. Этот вывод подтверждается и тем, что ученый призывал учителей искренне любить абсолютно всех своих учеников. Примечательным в русле заявляемых положений о несомненном приоритете гуманистической страты образа учителя в трактовке К. Н. Вентцеля является следующий его тезис: «Любить доброго, хорошего ребенка — не велика заслуга, но любить дурного и испорченного ребенка — вот где поз-

нается истинное призвание воспитателя» [4. С. 8]. Последнее замечание К. Н. Вентцеля можно вполне правомерно рассматривать как непреходящую педагогическую максиму, потребность и способность учителя следования которой является одним из важнейших признаков гуманистической направленности его как личности и профессионала.

Можно высказать предположение, что идею педагогической любви в качестве критерия гуманистической направленности учителя разделял и

В. П. Вахтеров, который был убежден, что учителя «интересует личность ребенка, его ум и сердце» [2. С. 34–35]. Выбор этих приоритетов учителем как ценностных оснований своей профессиональной деятельности позволяет высказать суждение о том, что желаемый образ учителя рассматривался в русле его готовности осуществлять в органической взаимосвязи интеллектуальное и эмоциональное воспитание как условие целостного развития личности.

Список литературы

1. Бондырев, С. Учитель-педагог / С. Бондырев // Русская школа. — 1912. — № 2. — С. 111.
2. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М., 1913. — С. 34–35.
3. Вентцель, К. Н. Борьба за свободную школу / К. Н. Вентцель. — М., 1906. — С. 45.
4. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. — М., 1918. — С. 8.
5. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности: В 2 т. / К. Н. Вентцель. — М., 1912. Т. 2: Педагогика творческой личности. — С. 597, 607, 610–611, 642.
6. Демков, М. И. Курс педагогики. 5-е изд. / М. И. Демков. — М., 1917. — Т. 1. — С. 4–6. 9–10.
7. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч.; Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — С. 351–352, 355, 595, 599–601, 607.
8. Каптерев, П. Ф. Метод и его применение / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч.; Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — С. 44–45.
9. Каптерев, П. Ф. Педагогика — наука или искусство? / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч.; Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — С. 61–62.
10. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. — СПб., 1905. — С. 1–4, 6, 27, 36, 39.
11. Лесгафт, П. Ф. Школьные типы (Антропологический этюд) / П. Ф. Лесгафт. — СПб., 1884. — С. 1.



Н. П. Павлова

АЛЬТРУИЗМ МЕЦЕНАТОВ В ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

УДК 37.014:7.078

ББК74.03(2)

По масштабам содеянного отечественное меценатство и благотворительность действительно оказали заметное влияние на историю, культуру и образование в России. Мотивирующими факторами деятельности меценатов были как глубоко патриотические устремления, так и личные амбиции, и чисто корыстные, утилитарные интересы.

Ключевые слова: меценатство; благотворительность; милосердие; образование; низшие профессиональные учебные заведения; социокультурный феномен.

N. P. Pavlova

ALTRUISM PATRONS IN THE PUBLIC LIFE OF RUSSIA IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

The scale of the offense domestic philanthropy and charity really had a marked effect on the history, culture and education in Russia. Motivating factor activity patrons were as deeply patriotic aspirations and personal ambitions, and purely selfish, utilitarian interests.

Key words: patronship of art; charity; compassion; education; the lower professional institutions; social-cultural phenomenon.

Центрами благотворительности и милосердия на Руси на протяжении многих веков были русские монастыри. Это были уникальные культурные центры, там располагались библиотеки, собрания икон, т. е. произведения мастеров, нередко выдающихся, рус-

ского и зарубежного искусства, скульптуры, мелкой пластики, ювелирного искусства. Церковь и монастырь были центрами духовного притяжения, оказывающими огромное воздействие на нравственный мир людей [7. С. 338].

Проповедуя христианские при-

нции милосердия, церковь постоянно сама подавала пример творением блага — благотворительностью. Замечательный подвижник Стефан Пермский знаменит не только тем, что создал азбуку для пермяков, был миссионером и просветителем, но и тем, что в годы неурожая закупал хлеб в других землях и кормил голодную паству. Преподобный Сергей Радонежский, также признанный святым, выдающийся исторический деятель Руси, благословивший ее на борьбу за освобождение от татаро-монгольского ига, просветитель и праведник, прославивший своими благими деяниями Троицкую обитель, проповедовал благотворительность как одну из главных задач русского православного монастыря.

Милосердие, как образ жизни, благотворительность как естественная потребность души — постоянные спутники Русской Православной Церкви на протяжении 1000 лет ее существования. «Любовь покрывает все, — отмечал в своих “Кратких наставлениях и изречениях” преподобный Амвросий, знаменитый оптинский старец. — И добро ближним должно делать не только движимым долгом, но и — по влечению сердца» [3. С. 46].

Бедная Церковь может помочь лишь добрым словом, богатая — и делом. Так и с людьми. Бедные, живущие по законам высокой нравственности и добра, люди всегда готовы отдать ближнему то небольшое, что у них есть. И нравственная цена такого добра весьма велика (в различные благотворительные фонды и сегодня

приходят сотни тысяч даров, оторванных от пенсий, стипендий, малой зарплаты). Но люди богатые, нажившие свое богатство «трудами праведными», и сделать могут больше.

До середины XVI в. христианская благотворительность была главным образом личной, частной. Подавая милостыню нищему, передавая средства монастырю, благодетель — князь или боярин — делал это для того, чтобы самому стать выше духовно, обеспечить себе место в потустороннем мире благодаря молитвам тех, кому он оказывал помощь. Князь Владимир Мономах обращался к своим сыновьям (1117 г.): «Самое главное — не забывайте убогих и сколько можете их кормите!» [8. С. 157].

Благотворительность как система — дифференциация положения нищих и стремление по-разному подойти к лишенным средств существования — начала складываться в рамках государственной благотворительности в середине XVI в.. Она нашла свое первое законодательное обращение в «Стоглаве» 1551 г. — уникальном для Европы того времени документе, показывающем состояние общества в его бытовой, непродуцированной и неполитической сферах. В нем говорится о трудоустройстве работоспособных нищих, создании богаделен для прокаженных и престарелых на пожертвования под надзором духовенства и целовальников (выборных общественников) [10. С. 351].

Таким образом, мы встречаемся в тот период с двумя новыми явлениями в области благотворительности: во-первых, переход от милосердной по-

мощи, сформировавшийся в лоне православной Церкви отдельным лицам к системе общего призрения с различным подходом к разным группам требующих помощи, во-вторых, появляются первые шаги государственной, светской организации помощи.

В последующем история благотворительности ознаменовалась значительными изменениями в организации социального призрения в России. Еще проектом 1682 г. предлагалась государственная программа борьбы с нищенством всеми средствами — от частной и монастырской благотворительности, организации ремесленных училищ для малолетних и до полицейских мер.

В царствование Петра I государственная благотворительность приобрела бюрократические черты, сочетавшиеся с репрессивной политикой по отношению к профессиональным нищим: под угрозой штрафа в 5—10 руб. запрещено было подаяние. Одновременно на средства казны в 1715 г. созданы госпитали для приема подкидышей, а в 1721 г. призрение было вменено в обязанности полиции, которая устраивала смирительные дома для здоровых нищих и гуляк, а также «прядильные» дома для «непотребного и неистового женского пола» [6. С. 74].

В XVIII в. государственная система призрения получила наибольшее развитие. Каждый губернский город имел свою богадельню, своего попечителя богоугодных заведений, появились приказы общественного призрения. Были созданы дома для воспитания «засорных младенцев» —

детей, от которых отказывались матери, причем предусматривалось, что в этих домах должны быть сделаны специальные окна, чтобы через них не было видно тех, кто тайно приносил этих младенцев.

Вместе с тем были введены полицейские меры (запрет пропуска нищих через заставы, отлавливание и передача их на мануфактуры и в солдаты), которые были призваны административным путем ликвидировать профессиональное нищенство и решить сложные социальные задачи.

В последнюю четверть XVIII в. благотворительность осознавалась правительством как компонент политики просвещенного абсолютизма. В 1775 г. в губерниях созданы приказы общественного призрения: забота о призрении поручена земским капитанам (1775 г.), городничим (1781 г.), частным приставам (1782 г.). Указами 1797, 1801, 1809 гг. и др. забота о нуждавшихся вменена в обязанность сельским и городским обществам и приходам. В 1797 г. императрица Мария Федоровна возглавила воспитательные дома, Коммерческое училище в Москве. Ее именем было названо Ведомство учреждений императрицы Марии.

Представители императорской фамилии, формируя моду и традицию, привлекая общественное мнение к благотворительности, покровительствовали обществам и фондам [4. С. 35].

Неизмеримо более действенным оказалось сочетание государственных форм благотворительности с общественными и частными формами, что

стало характерным для последнего, четвертого этапа истории социального призрения в России, т. е. для времени с середины XIX в. и до 1917 г.

Становление капитализма в России привело к противоречивым явлениям. С одной стороны, это усиление социальной поляризации и увеличения числа лишенных традиционных основ жизни и источников существования людей, требовавших особого внимания общества. С другой — выход на общественную арену различных слоев, появление национальных буржуазных деятелей, лишенных в условиях самодержавного государства политических прав, но достаточно обеспеченных и просвещенных для осознания необходимости на основе частной инициативы и на доходы, получаемые от капиталистических предприятий, развернуть новые формы помощи лишенным возможности нормального существования.

Частная благотворительность в России в конце XVIII — начале XIX вв. стала главным видом национальной благотворительности русского народа. 73 % от общих расходов на благотворительность составляли пожертвования от частной благотворительности.

История благотворительности в России богата и исключительными примерами. К таким можно отнести следующий пример. Во время неурожая 1787 г. Н. И. Новиков, организовавший издательство выпуска учебных пособий по различным отраслям знаний, журнала «Утренний свет», на доходы которого в 1777 г. было построено в Москве два училища для сирот и детей бедных родителей (в 1779 г.

три подобных училища были им открыты и в Твери), обратился к членам своей масонской группы со странным призывом оказать помощь голодающим крестьянам. Его авторитет и красноречие имели столь сильное воздействие, что один из его адептов премьер-майор Григорий Михайлович Походяшин отдал свое огромное состояние, оставшееся ему в наследство от отца, владевшего медными рудниками в Сибири, на раздачу бесплатного хлеба голодающим. Располагая походяшинским капиталом, Н. И. Новиков оказывал помощь бедным в таких размерах, что возбудил даже недоброжелательные домыслы о том, что будто бы масоны печатают фальшивые деньги. А сам Походяшин, отдав свое богатство, доживал свои дни на чердаке в положении, близком к нищете с сознанием выполненного долга перед людьми и перед Богом, умерив желания, преступив через собственное «эго», укротив гордыню, отрешившись от всеразлагающего накопительства.

В 1785 г. правительство времен Екатерины II с целью повысить самостоятельную активность различных общественных слоев издает «Городовое положение», которым ввело сословные разряды: дворянство, духовенство, купечество, мещанство, крестьянство. Каждое сословие на правах самоуправления обязано было заботиться об организации помощи нетрудоспособным членам. Естественно, что потребности в социальной помощи нуждающимся и возможности ее удовлетворения в каждом сословии были неодинаковыми. Самые нижние

в дореволюционной иерархии слои населения — ремесленники, сезонные рабочие на отхожих промыслах, крестьяне — больше всего страдали от всевозможных социальных потрясений и стихийных бедствий, но они располагали наименьшими возможностями организовать в рамках своего сословия решение проблемы социальной помощи нуждающимся.

С развитием капитализма на передний план общественной жизни страны все более выступали представители торгово-промышленного капитала. Соответственно этому в организации дела общественного призрения все большую роль начало играть купечество, причем купеческое общество направляло средства как на оказание помощи членам своего сословия, так и на поддержку неимущих слоев населения независимо от сословной принадлежности.

Российский предприниматель, экономическое значение и социальная роль которого постоянно росли после отмены в 1861 г. крепостного права и вступления России на путь капиталистического развития, не мог довольствоваться тем, что основные рычаги государственной машины находились в руках самодержавия и неразрывно связанных с ним дворянства и бюрократии.

Благотворительность была широко распространена среди предпринимателей, являлась определенной исторической традицией. Если говорить о капиталисте как о человеке, интерес которого сосредоточен в плоскости чисто материальной, то в таком случае пропадают многие другие Примеча-

тельные штрихи социального портрета; обедняется и затемняется его историческая роль и значение. Капиталист — это не только «погоня за чистоганом». Крупный предприниматель, хозяин и руководитель мощного промышленного или торгового предприятия объективно заинтересован в том, чтобы иметь высококвалифицированный персонал, способный овладеть новым оборудованием, новейшими приемами ведения капиталистического хозяйства для того, чтобы выдержать жестокую конкуренцию. Отсюда их заинтересованность в развитии образования, в первую очередь профессионального: отчисления на школы, училища, институты и университеты. Во многих компаниях подобные расходы становятся обязательными уже с конца XIX в., о чем красноречиво свидетельствуют сохранившиеся финансовые отчеты предприятий. Несомненно и то, что рост самосознания буржуазии приводил к изменению «корпоративной психологии» и способствовал тому, что представители делового мира (конечно, далеко не все) начинали ощущать свою неразрывную связь с будущим народа, которое было немыслимо без развития просвещения и культуры.

Были и другие причины, обуславливавшие расходы на потребление и расширение «своего дела». Для одних они носили традиционный религиозный характер, диктовались внутренней потребностью «пособить сирым и убогим», что вело к выделению средств на богадельни, приюты, ночлежные дома и т. д. Это была вообще типичная форма буржуазной благотворительности, отличавшаяся

от обычной подачи милостыни лишь своими масштабами. Религиозные воззрения, христианская этика и мораль (многие капиталисты были чрезвычайно набожными людьми), стремление к тому, чтобы люди жили в соответствии «с волей божьей», вызывали пожертвования на церкви и монастыри [1. С. 129—130].

Первоначально среди жертвователей и меценатов преобладали представители аристократии, землевладельцы. Князь Д. М. Голицын финансировал строительство в Москве Голицинской больницы (1802 г.). В мае 1810 г., по завещанию князя А. М. Голицына, была в Москве открыта картинная галерея при этой больнице.

Граф Н. П. Шереметев финансировал строительство странноприимного дома (1792—1807 гг.). С развитием частной торговли и промышленности благотворительностью стали заниматься предприниматели. Благотворительные завещания носили, как правило, имена своих создателей: Бахрушинская, Алексеевские глазная и педиатрическая, Морозовская детская больницы, Рукавишниковский, Мазуринский приюты, торговая школа им. Алексеевых и т. п. Расходы владельцев торгово-промышленных предприятий (например, Прохоровской Трехгорной мануфактуры товарищества, Понтера Альберта товарищества и др.) зачастую включали средства на родильные дома, ясли, детские сады, школы, библиотеки, бани, больницы, приюты и пр. Частные благотворительные общества и заведения возникали в конце XVIII — начале XIX

вв., среди них: Дом призрения, Штаб обер-офицеров (созданный графиней Шереметьевой в 1798 г.). Демидовский дом призрения трудящихся в Петербурге (1833 г.). Харьковское благотворительное общество (1843 г.). Общество посещения бедных в Петербурге (созданное В. Ф. Одоевским и В. А. Соллогубом в 1846 г.) и др. Рост их числа отмечен в 1841—1845 гг. (возникло 103 общества в городах и 16 в сельской местности) и в 1856—1860 гг. (соответственно 78 и 42). Стабильный рост в пореформенной России: 224 общества в городах и 85 — в деревнях (1866—70 гг.), 261 и 97 соответственно (1876—80 гг.), 357 и 126 соответственно (1881—85 гг.), 318 и 139 соответственно (1886—90 гг.) [2. С. 46].

Уже в начале XIX столетия только в Москве и Петербурге с большой пользой работали десятки благотворительных обществ. Здесь и мощное ведомство императрицы Марии Федоровны, основы которого были заложены женой императора Павла I, императрицей Марией Федоровной, пожертвовавшей из своих средств на женское образование и воспитание девочек-сирот около 4 млн. руб. Для 1828 г. — это огромная сумма! Это ведомство ежегодно брало на воспитание и обучение 100 000 младенцев: оно имело 176 приютов для взрослых людей, 21 школу для слепых детей, Мариинские институты и училище для девочек, 31 женскую гимназию — всего не перечислить — более 500 учреждений с годовым бюджетом в 13,5 млн. руб. (около 25 % из госбюджета).

Благотворительность в России до середины XIX в. носила больше материальный характер, чем просветительский, духовный. Крепостное право, самодержавие, сама система не могли обеспечить нормальное существование человека. Бесконечные войны разоряли народ. Государство же не в состоянии было обеспечить потребности общества. Поэтому и инициаторами благотворительности были представители царской фамилии, которые видели в ней ту компенсацию своему народу, которую не в состоянии был дать монарший режим.

Устойчивое формирование низшего профессионального образования в России середины XIX — начала XX вв. начало развиваться под влиянием множества различных объективных и субъективных, социальных и культурных факторов и изменявшимся запросами общества, усилением просветительского движения и распространением прогрессивных педагогических идей в России, обусловивших специфику низших профессиональных учебных заведений на разных этапах развития. Но, прежде всего, развитие низшего профессионального образования было обусловлено следующими причинами: быстрым ростом крупной промышленности и нехваткой квалифицированных рабочих. Нехватка рабочих обусловила привлечение детей в сферу производства. Это было выгодно для фабриканта, поскольку оплата детского труда обходилась намного дешевле.

Однако резко возросшая численность детей, занятых в общественном производстве России на рубеже XIX–XX вв. не была адекватна

качеству их профессиональной подготовки. В связи с этим малолетние рабочие, не имея специальной и теоретической подготовки, не могли использовать новых приемов работы и, следовательно, снижали качество выпускаемой продукции и теряли в оплате своего труда.

Вместе с тем деятельность меценатов была направлена на развитие низших профессиональных учебных заведений, в частности:

- финансирование и открытие школ;
- строительство школьных зданий;
- определение характера учебного процесса: содержание, методов обучения;
- привлечение малолетних рабочих к образовательному процессу;
- издание учебной литературы;
- проявление заботы о наиболее одаренных детях и осуществление материальной их поддержки.

Архивные материалы свидетельствуют о том, что способных детей сами фабриканты отправляли продолжать образование в другие учебные заведения и даже за границу.

При определении типа учебного заведения их устроители руководствовались потребностями конкретного производства, заботясь, прежде всего, о наилучшей подготовке специалистов для данной области. Это предопределяло характер образовательного процесса, диктуемый отраслевыми особенностями предприятия, по направлениям:

- текстильные, хлопчатобумажные.

К этому типу можно отнести школу при Прохоровской Трехгорной мануфактуре:

— ремесленные.

Владимирское земское ремесленное училище И. С. Мальцева, промышленные училища Ф. Чижова и др:

— художественные.

К этому типу можно отнести школу технического рисования графа С. Г. Строганова. Технические классы черчения и рисования, подобные Строгановским, были открыты в Курске, Риге, Керчи:

— сельскохозяйственные.

Примером может послужить сельскохозяйственная школа, созданная княгиней М. К. Тенишевой во Фленово Смоленской области, Кологривское низшее сельскохозяйственно-техническое училище Ф. В. Чижова и др.

Итак, возникнув из практических потребностей производства, фабричные школы, технические училища, школы и классы технического рисования, в целом, объективно выполнили определенную функцию. Главное, что они способствовали распространению грамотности среди низших слоев населения; также школа для рабочих отвечала потребностям различных общественных сил: для интеллигенции она являлась сферой реализации своего потенциала, для предпринимателей — условием повышения производительности труда и снятия налогового прессы с помощью благотворительности, для государственных деятелей школа стала средством воплощения замыслов в области образования и т. д. Их

совместная деятельность по образованию рабочих, работающих детей в особенности, была проявлением баланса интересов частных лиц, обществ и государственных институтов.

Благодаря заботе меценатов о развитии низших профессиональных школ достигалось постоянство кадров на предприятии, что повышало ответственность рабочих за деятельность всего предприятия, повышалось качество выпускаемой продукции. Подобный опыт организации низших профессиональных учебных заведений меценатами XIX в. был бы полезен в настоящее время.

Однако были и другие причины, объясняющие появление потомственных благотворителей. Но причины религиозного характера, диктовавшиеся давними традициями милосердия и благотворительности на святой Руси, осознанием потребности «пособить сирым и убогим», — одни из самых значимых в ряду уже упомянутых. Подчеркивая значимость религиозных мотивов благотворительной деятельности отечественных капиталистов конца XIX в.— 1917 г., особо отметим в этой связи добрые дела купцов-старообрядцев. Можно с полным основанием утверждать, что историю благотворительности и меценатства в России, а не только в Москве можно изучать, не выходя за пределы Рогожского старообрядческого кладбища. В специальной главе «По старообрядческой Москве, Рогожское кладбище» старого путеводителя по Москве «Прогулки по Москве и ее художественным и просветительным учреждениям» читаем: «Имена на мо-

гильных памятниках сейчас же вскроют нам социальную основу старообрядчества: тут лежат все представители крупной буржуазии: Шелапутины, Рахмановы, Пуговкины, Бутиковы, Кузнецовы, Рябушинские, линия Тимофея Саввовича Морозова, Капырины, Рязановы, Лениновы и мн. др.». Почти все в этом перечне, и особенно Шелапутины, Морозовы, Рябушинские, многое сделали на поприще меценатства. А. И. Гучков также происходил из семьи с давними старообрядческими традициями» [9. С. 40].

Династия Демидовых, многие поколения которых оставили о себе память не только суровым отношением к работным людям, но и добрыми, милосердными делами. Так, по идее и на средства П. А. Демидова в 1772 г. было основано в Москве Коммерческое училище для мальчиков — «для того, чтобы сделать воспитанников из российских подданных знающими купцами» [2. С. 57].

Таким образом, меценатство и благотворительность в России в конце XIX в. — 1917 г. были существенной, заметной стороной духовной жизни общества и в большинстве случаев были связаны с теми отраслями общественного хозяйства, которые не приносили прибыли и не имели поэтому никакого отношения к коммерции. Альтруизм меценатов, удивительно высокая степень личного, непосредственного участия отечественных меценатов и благотворителей в преобразовании той или иной сферы бытия — все это в совокупности позволяет сделать некоторые выводы.

Во-первых, надо согласиться с тем, что среди черт, определяющих своеобразие все более утверждающей себя отечественной буржуазии, одной из главных и почти типичных была благотворительность в тех или иных формах и масштабах.

Во-вторых, личностные качества известных нам благотворителей и меценатов конца XIX в. — 1917 г., спектр их ведущих интересов и духовных потребностей, общий уровень образованности и воспитанности, наконец, высоконравственные мотивы благотворительности дают основания утверждать, что перед нами подлинные интеллигенты, в полной мере удовлетворяющие известным критерием, отличающим людей такого типа. И это не преувеличение, не эмоциональный вывод. Что, с точки зрения Д. С. Лихачева, отличает интеллигентного человека? Это «восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории, эстетическое чутье, способность отличить настоящее произведение искусства от грубой «штукатурщины», способность восхищаться красотой природы, понять характер индивидуальность другого человека, войти в его положение, а, поняв, помочь ему, стойкий иммунитет к грубости равнодушию, злорадству, зависти, обладание навыками воспитанного человека и т. д.» [5. С. 28].

В-третьих, обозревая масштабы сделанного благотворителями и меценатами в России на рубеже веков, прославляя сам механизм этой удивительной благотворительности, учитывая реальное воздействие меценатов

на все сферы бытия, объективно приходим еще к одному принципиальному выводу: отечественные меценаты и благотворители в России конца XIX в. — 1917 г. — качественно новое образование, оно не имеет аналогов в истории цивилизации, в опыте других стран.

Расставляя определенные акценты при характеристике меценатства и благотворительности в России как социально-исторического феномена, мы тем самым не повторяем избитые истины. Абсолютному большинству граждан России сегодня практически совершенно неизвестны имена многих

меценатов и благотворителей нашей страны. Между тем, эти люди были созидателями, а не разрушителями. И, казалось бы, именно их имена должны бы быть на слуху, пользоваться уважением и вниманием. Однако плоды замечательной деятельности меценатов и благотворителей либо были уничтожены полностью (Тургеневская бесплатная библиотека-читальня В. А. Морозовой), либо частично (судьба Талашкино, имения княгини М. К. Тенишевой на Смоленщине и т. п.). Но главное — забыты люди, столько сделавшие не на словах, а на деле для России.

Список литературы

1. Белоусов, И. А. Ушедшая Москва / И. А. Белоусов. — М. : Правда, 1989. — 399 с.
2. Власов, П. В. Обитель милосердия / П. В. Власов. — М. : Просвещение, 1991. — 301 с.
3. Житиеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схнархим., 2-е изд. — М. : Изд-во Сретенского монастыря, 2011. — 440 с.,
4. Ильинский, В. Благотворительность в России: история, настоящее положение и задачи / В. Ильинский. — СПб., 1908. — 32 с.
5. Лихачев, Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. — М. : Логос, 1989. — 238 с.
6. Максимов, Е. Д. Особые благотворительные ведомства и учреждения / Е. Д. Максимов. — СПб., 1903. — 137 с.
7. Мионов, Г. Е. История государства Российского: Историко-библиогр. очерки XIX век / Г. Е. Мионов. — М. : Книжная палата, 1995. — 734 с.
8. Повесть временных лет. / Подгот. текста, пер., ст. и коммент. Д. С. Лихачева; под ред. В. И. Адриановой-Перетц. — М.; Л. : Изд-во Акад. наук, 1950. — Ч. 1, 2. (Сер. «Лит. памятники»).
9. По Москве. Прогулки по Москве и ее художественным и просветительным учреждениям. / Под ред. Н. А. Гейнике и др. — М. : Изд-во М. и С. Собашниковых, 1917. — 672 с. / Репринтное переиздание. — М. : Изобразительное искусство, 1991.
10. Российское законодательство X—XX вв. / Под ред. д. ю. н., проф. О. И. Чистякова. В 9-ти т. — М. : Юридическая литература, 1985. — Т. 2. — 519 с.; Т. 3. — 511 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Б. М. Бим-Бад

ИСТОРИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В ГЕРМАНИИ (XVIII – первая треть XX века)

УДК 37.01
ББК 74.03(3)

В статье представлены основные этапы становления государственной школы Германии, дана краткая характеристика целей, объема и содержания образования, учебных планов и программ различных типов государственных образовательных учреждений в исследуемый период.

Ключевые слова: эволюция немецкой школы; формальное образование; учебный план; содержание и методы обучения.

B. M. Bim-Bad

THE HISTORY OF STATE PUBLIC SCHOOLS IN GERMANY (the 18th – the first third of the 20th century)

The article presents the main stages of the development of state public schools in Germany/ The paper also gives a brief description of the objectives, volume and content of education, curricula and programs of different types of public educational institutions in that period.

Keywords: the evolution of the German school; formal education; curriculum; content and teaching methods.

Чтобы понять особенности современной государственной школы в нашей стране, полезно бросить взгляд на становление систем государственных школ в странах, за которыми Россия шла, которым подражала и широко

воспроизводила их опыт. Это, прежде всего, Германия.

Не позднее, чем с XVIII столетия, в области просвещения, образования масс, за исключением сравнительно небольшого периода созидания са-

мостоятельной, оригинальной модели школы, с 1918 года по начало 30-х годов, Россия проходила по немецкому фарватеру.

До создания Германской империи. В Пруссии раньше, чем где-либо, победил принцип *обязательности* школы, возможно, под влиянием Реформации, особенно в ее лютеровском варианте, — идей о личной ответственности каждого человека перед Богом, обществом и собой.

Вмешательство государства в школьное дело было почти синхронно усилению государства в Пруссии. Указом 1717 года Фридриха I все дети обязаны были посещать школы, если они были доступны им. Эдиктом 1736 года устанавливались школы в некоторых провинциях (землях), а в 1763 Фридрихом II Великим принцип обязательности начального образования был подтвержден. Кодификация прусского законодательства 1794 года *закрепила за государством школьное дело.*

Наряду со школами старого типа — начальными, латинскими (грамматическими), средними, университетами, появились и распространились т. н. современные школы, в которых центром обучения были точные науки и современные языки. Современные школы отражали потребности нового технологического и коммерческого века. В большом числе появились также профессиональные школы.

По мере роста влияния государства на школьные системы уменьшалось влияние церкви. Всеобщее образование становилось заботой государства. Государство при этом ни в

чем и никак не изменило традиционный учебный план и методы обучения до начала XIX века. Фихте обосновал идею («Речи к немецкой нации») национально государства, покоящегося на *культивации и усилении контроля государства над образованием молодежи.* Эта идея легла в основу деятельности Министерства внутренних дел во главе с Вильгельмом фон Гумбольдтом.

Государство вырвало образование масс из рук церквей не для того, чтобы упразднить религиозное воспитание, а чтобы сделать его дозированным, притом подконтрольным себе. Слишком глубокое погружение в теологию способно развивать духовные, умственные силы человека, делая его тем самым критичным.

Полуцерковные школы стали закрывать и заменять их государственными школами, руководимыми Министерством внутренних дел.

Подтвердив законом о школе 1872 года абсолютное и единоличное верховенство государства над церковью в контроле над образовательной системой, прусская власть бережно сохранила религиозное обучение в государственных школах и тщательно следила за назначением учителей в строгом соответствии с их конфессиональной принадлежностью — только католиков и протестантов.

Среднее образование приняло форму компромисса между узким филологическим педантством старых латинских школ и широкими требованиями нового гуманизма. В 1810 году В. Гумбольдт ввёл *экзамены и сертификацию учителей*, что исключи-

ло прежде распространенную практику преподавания в школах неквалифицированных студентов теологических факультетов университетов. Эта мера подняла престиж учительской профессии и сделала *прусскую школу самой послушной государству* в Европе. В 1812 году был реанимирован аттестат зрелости.

С 1834 года государство, сделав выпускной экзамен в классических гимназиях необходимым условием для поступления в университет, для занятия в будущем свободных профессий — адвокатов, журналистов, архитекторов, нотариусов, переводчиков, равно как и для доступа к должностям в системе гражданской службы, получило контроль над уровнем и характером подготовки прежде «не подконтрольных» государству гуманитарных профессий.

Второй рейх (1871–1918). Объединение Германии в империю в 1871 году придает новый стимул укорунению национальной идеи в довузовском образовании. Национальное движение получило мощный импульс благодаря установке императора Вильгельма II, который на школьном съезде 1890 года заявил: «Это наш долг воспитать молодых людей так, чтобы они стали молодыми немцами, а не молодыми греками или римлянами».

После образования германской империи школьное дело стало заботой отдельных «составных частей империи», образцом для которых выступала Пруссия.

В Пруссии же образовательная система была целиком и полностью

подчинена государству. Это обстоятельство соответствовало задаче такого воспитания человека массы, которое давало «на выходе» тип конформиста, лояльного гражданина, патриота-националиста, главное же — умелого, прилежного, исполнительного работника. Школа готовила основную массу населения к четко означенному положению в обществе (Stand). Гражданство рассматривалась как добродетель подчинения. Система социальных институтов государства, важнейшей единицей в которой было народное образование, держала пульс на руке каждого члена общества от колыбели до могилы. Правовая регуляция распространялась на труд, семью, досуг, здоровье, несчастья, старость, знания, культуру и развлечения (досуг). Независимость и самостоятельность искоренялись у всех немцев, кроме юнкерства. Церковь, главой которой был император, служила инструментом управления страной. Важнейшие должности в церковной иерархии занимали назначаемые императором лица. Государством также назначались университетские профессора, мощное влияние которых на формирование политики правящих кругов и т. н. общественное мнение не имело параллелей ни в одной стране мира.

С 1817 по 1919 год в Пруссии, а затем во всех землях Германской империи школьной системой руководило Министерство духовенства, образования и здравоохранительных учреждений (Ministerium der Geistlichen, Unterrichts, und Medizinalangelegenheiten). Накануне I мировой войны во

главе министерства стоял член кабинета, назначаемый короной и ответственный перед ней. Приказы, циркуляры, предписания и решения министра имели силу закона. Министр утверждал учительский и административный корпус, стоял во главе школьной инспекции, предписывал учебные планы, одобрял учебники, темы и тексты экзаменационных работ.

Одновременно в ведении министра находились все церковные учреждения, в их числе и конфессиональные образовательные заведения.

В каждом их королевств, герцогств, княжеств и т. п. «составных частей» Империи имелась своя школьная администрация, ведавшая начальным и средним образованием (государственным, конфессиональным и частным). Она подчинялась министерству. Самоуправление практиковалось только в трех вольных ганзейских городах (Гамбург, Бремен, Любек) и некоторых уездах (Landkreise). Впрочем, оно было весьма ограничено обязательной государственной инспекцией.

По Закону о содержании школ (Schulunterhaltungsgesetz) 1906 года финансовое бремя несло государство, муниципалитеты, уезды и помещики. Государство, в основном, субсидировало оплату учителей и их пенсионное обслуживание. В 1911 г. государство выделило 26 % средств, потраченных на все начальные, промежуточные и средние школы страны. Из общей суммы в 878 млн. марок 76 % средств ушло на содержание начальных школ, 3 % на промежуточные и 21 % на средние учебные заведения.

Если учесть, что на каждого ученика начальной школы в год уходило 65 марок, промежуточной — 112 марок, а средней — 288 марок, становится ясным, что число школ и учащихся второй ступени (около 600000) почти в двадцать раз уступало учащимся начальной школы (более 10000000).

Начальная школа. Подлинно массовый характер начальной школы в Германской империи очевиден. Подавляющее большинство будущих граждан Германии получало здесь навыки дисциплинарного подчинения, в них вырабатывалось чувство долга перед государством. Работа в связке с конфессиями, начальная школа, учительский персонал которой тщательно отбирался и деятельность которой непрерывно контролировалась, ковала характер будущих солдат, чиновников, рабочих и матерей.

Большинство начальных школ того времени были школы одноклассными (около 50 учащихся с одним учителем). В 1911 году Пруссия имела около 24 тысяч одноклассных и 10 тысяч школ с несколькими классами. Хотя по закону о школьной повинности обязательное образование должно было охватывать 8 лет обучения, только в 677 школах из 34 тысяч имелись все восемь классов. 809 школ были семиклассными, в остальных классов было меньше семи. Это значит, что большинство детей было вынуждено два года и более повторять материал одного и того же класса. Примерно 2/3 обучающихся учились совместно.

За исполнение закона о школьной повинности отвечала полиция. Перед революцией 1918 года менее чем один

ребенок на 10000 детей не отбывал школьной повинности.

Продолжительность учебного года был 42 недели, учебной недели — 6 дней, учебный день длился от четырех до пяти часов занятий в школе.

В 1913 году неграмотных в Германии на тысячу мужчин было менее двух, на тысячу женщин — менее четырех.

Цель начальной школы формулировалась как «обучение богобоязненному, патристическому и практически полезному знанию» (см.: Tews J. Ein Jahrhundert Preussischen Schulgeschichte. Leipzig, 1914). Другими словами, задача состояла в том, чтобы воспитать в учащихся благоговение перед дольней и горней властью и дать им минимально необходимую для поддержания экономики страны сумму знаний.

Отсюда — и учебный план школы для народа: религия, немецкий язык и литература, история, арифметика. Более 63 % учебного времени, а в первом классе — более 90 %, отводилось обучению религии, родному языку и арифметике. Как учебный предмет, родной язык включал в себя чтение, письмо, чистописание, грамматику, сочинение и немецкую литературу. История, география и природоведение входили в комплексный курс «реальные знания» (Realien).

Выпускник начальной школы обязан был проявить хорошие знания Библии, навыки счета, письма, чтения. Он должен был иметь общие представления о географии, истории и гигиене. Девочек в большинстве школ учили рукоделию.

Однако главным предметом, изучавшемся на каждом уроке, был отсутствующий в учебном плане и тем не менее присутствующий в каждом из его компонентов предмет — подчинение. Школьники повторяли вслед за учителем всё, что он говорил, подражая даже его интонациям. Только в преподавании арифметики сохранялся предметный метод Песталоцци.

Подросток выходил из начальной школы, не имея навыков самостоятельной работы с книгой, не умея задавать вопросы, без собственных суждений, отличных от внедренных в его сознание идей.

Промежуточная школа (Mittelschule) соответствовала французским и английским учебным заведениям, известных, как «высшие начальные школы». Промежуточная школа давала те же знания, что и начальная, но несколько большее по объему. Единственным отличием ее учебного плана от начальной школы было обучение одному иностранному языку.

Основанные еще в 1872 году промежуточные школы подверглись реорганизации в 1910 г. С этого времени в промежуточной школе учились девять лет. Первые три года можно было окончить в начальной школе, а в промежуточной школе — в этом случае — учиться с девяти по пятнадцать лет.

Обучение было платным, учились выходцы из мелкобуржуазных семей.

До конца I мировой войны промежуточная школа не была массовой. Среди родителей и учителей она не пользовалась популярностью.

К жизни гораздо лучше готовили детей коммерческие училища, средние профессиональные учебные заведения, ряд образовательных институций для взрослых.

До 1918 года промежуточная школа воспроизводила тот социальный слой, которому была недоступна чрезвычайно дорогая (в два раза дороже промежуточной) средняя школа, но который мог позволить своим детям лишний год школьной жизни и более основательную подготовку, чем получаемая в начальной школе.

К разряду промежуточных относили также подготовительные отделения средних учебных заведений — Oberschulen (лицеев), Lateinschulen (гимназий). Всего в 1913 г. в Пруссии было 632 промежуточных школы всех типов с числом обучающихся в 180729 человек. Значение их было весьма ограниченным.

Средняя школа. Гимназия, реальная гимназия, высшая реальная школа (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) — все это разновидности средних учебных заведений. Каждая из них предлагала девятилетний курс обучения.

Рангом ниже считались шестилетние учреждения — прогимназия, реальная прогимназия и реальная школа (Progymnasium, Realprogymnasium, Realschule).

Хотя девятилетние дети, поступающие в средние учебные заведения, получали начальное образование в народных Vorschulen (первый концентр начальной школы), во многих средних школах имелись подготовительные отделения, принимающие детей с шести

лет. Остальные готовились к средней школе частным путем.

В 1914 г. в 346 гимназиях Германии училось 101745 человек, в 187 реальных гимназиях — 55094 человека, в 111 высших реальных школах — 44591 человек. Прогимназий было всего 25 (2961 учащийся), реальных прогимназий — 45 (4733), реальных школ — 180 (31226).

Гимназия оставалась наиболее распространенной средней школой, заодно и наиболее престижной.

Между начальной и средней школами почти не было преемственности. Только один из 10 тыс. учащихся начальной школы переходил в среднюю.

Разница в учебных планах, ранняя специализация, высокая плата за обучение делала школу второй ступени практически изолированной от первой, превращала ее в привилегированный тип образовательных учреждений.

Стоимость обучения колебалась от 110 до 150 марок в год; стипендиями, по официальным данным, было охвачено менее 10 % гимназистов.

Базой средней школы служило языковое, особенно — классическое образование. В гимназиях 124 часа из 304 посвящались латинскому, греческому или французскому языкам. Реальная гимназия предлагала латынь, французский и английский языки (в целом — 96 часов из 307), а в реальной школе тем же языкам, кроме латинского, отводилось из общего числа 307 часов — 72.

К карьерам в области права, медицины, теологии, педагогики готовили гимназия и реальная гимназия, а в области естественных наук, коммер-

ции, предпринимательства и техники — высшие реальные школы.

Все типы школ второй ступени давали серьезную привилегию в отношении воинской обязанности: получившие аттестат зрелости служили один год, а не два, как все остальные лица мужского пола. Они могли выбирать полк, место службы, освобождались от обязательного проживания в казармах (Einjährig-freiwilliger Dienst).

Наличие этой привилегии нередко требовалось для поступления на государственную службу, в банки и торговые дома.

Экзамены на аттестат зрелости выдерживало подавляющее число выпускников. В 1913 и 1914 годах аттестат получило 95,4 % экзаменовавшихся гимназистов, а в высшей реальной школе — 96,5 %.

Что касается профессиональных школ в Германии, то они были связаны с промышленным производством, сферой услуг и торговлей. Это были т. н. промышленные школы (Gewerbeschulen, Fachschulen), коммерческие училища (Öffentliche Handelslehranstalten) и т. п., которые придавали системе образования в Германии яркий своеобразный колорит.

Мы обнаруживаем много разнообразных профессиональных «профилей», но во всех были предусмотрены часы на религию вне зависимости от того, кого они готовили — краснодеревщиков или портных.

Веймарская республика (1919–1933). В отличие от Англии и США, дошкольное обучение в Веймарской республике не стало составной частью

начальной школы, которая со времени Ноябрьской революции 1918 года была разделена на две части: основную, четырехлетнюю, (Grundschule) и «верхнюю часть», также четырехлетнюю.

«Основная школа» — первый концентр «народной школы» (Volksschule) — была обязательной для всех детей страны, кроме поступивших в частные учебные заведения или (в исключительных случаях) обучавшихся дома.

Довоенные частные школы почти все сохранились. Число их даже несколько увеличилось за счет новых экспериментальных учебных заведений. Правда, статья 147 Веймарской конституции запрещала частные начальные школы, но их не закрывали под тем предлогом, что не было денег для компенсации убытков их владельцам (см. Kühn, W. Schulrecht in Preussen. Leipzig, 1932). Упразднена была только подготовительная к средней школе Vorschule.

Подавляющее большинство мальчиков и девочек начинали свой курс наук в «основной школе», наиболее способным разрешалось окончить ее за три года, на один год раньше обычного. Вслед за «основной» для большей части детей шел верхний концентр начального образования, как правило, преемственно связанный с Grundschule и представлявший собой в целом начальную «народную школу», воистину школу для простого народа.

В ряде земель «народная школа» надстраивалась одним или двумя годами дополнительного обучения в

«продвинутых (старших) классах» (*gehobene Klassen*) для одаренных детей из народа. Здесь преподавали иностранный язык и математику в дополнение к обычному учебному плану.

Нововведением было создание специальных классов для «тупых детей» (*Fördernklassen* — буквально — «лечебных классов»), не успевающих усваивать общую учебную программу, и классов для дополнительной работы с отстающими (*Nachhilfeunterricht* — «репетиторство»).

Все эти пристройки к народной школе призваны были полнее приспособить начальное звено народного образования к запросам рынка труда, не допуская при этом детей простого народа в средние учебные заведения. Лечебные классы и классы для повторения повторяли идею «потоков» в английской и американской системах первой половины XX века.

В результате т. н. Веймарского компромисса большинство начальных школ вновь стало полуконфессиональными (протестантскими, католическими, смешанного вероисповедания), где преподавалась та или иная разновидность христианства и других религий — по выбору родителей. Конституция предусматривала возможность для родителей отказываться от уроков религии для их детей, но на практике этим правом почти никто не пользовался.

Только 13 % начальных школ Германии имели по классу на каждый год обучения, одна треть народных школ была одноклассными. В 1932 г. в Пруссии было 33395 на-

чальных школ, из них только 242 секуляризованных.

Республиканская конституция и законодательные акты отдельных земель заменили обязательное обучение (*Unterrichtspflicht*) школьной повинностью (*Schulpflicht*). Это значило, что домашнее образование допускалось только с разрешения медицинских учреждений по случаю тяжелой болезни ребенка. Все остальные дети обязаны были восемь, как минимум, лет посещать школу, а по достижению 14-летнего возраста совмещать возможную работу с продолжением учебы до 18 лет.

Экономическое положение побежденной Германии наложило отпечаток на народную школу. Размеры классов были огромными, декрет от 24 мая 1922 года устанавливал максимум учащихся, приходящийся на одного учителя, в 80 (восемьдесят) человек, а декрет от 4 октября 1926 года уменьшал его до 45 человек. Однако на практике этот максимум редко соблюдался (см.: Pottag A. *Die Bestimmungen über die Volks- und Mittelschulen und über die Ausbildung und die Prüfungen in Preussen*. Berlin, [o.J.]. S. 49 bis 51).

Разительным изменением в определении объема и содержания образования в начальной школе было то, что учебные планы и программы составляли сами школы, а не центральные государственные органы. Непререкаемые директивы Министерства заменили рекомендации, руководящие указания, примерные учебные программы (*Richtlinien*), на базе которых отдельная школа составляла свое расписание.

Таким образом, мы наблюдаем своеобразную «конвергенцию» школьного дела в Европе и США. Тенденции к централизованной системе государственной школы сочетаются с тенденцией к децентрализации контроля над частностями в содержании образования.

Эволюция немецкой начальной школы в Веймарской республике весьма примечательна. Накануне прихода к власти национал-социалистов мы находим в ней значительно меньше, чем прежде, зубрежки и дисциплинирования, существенно больше заботы о развитии способностей детей в ходе игровой и учебной деятельности.

В *Grundschule* и *Volksschule* с помощью активных методов тренируют руку и глаз. Родной язык осваивают в ходе рисования, моделирования, выпиливания, с помощью наблюдений. Физическому развитию детей подчинены оживленные игры, экскурсии, походы, гимнастические и спортивные занятия (см.: Scheibner O. *Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee and Gestaltung*. Leipzig, 1928).

В основе учебного плана лежало «Родиноведение» (*Heimatkunde*): изучался родной дом, двор, сад, школа, улица, рынок, фабрика и иные элементы непосредственного окружения. В ходе изучения окружающего школьника мира привлекалась драматизация, элементы краеведения, творческие сочинения, моделирование и другие активные методы.

Этот учебный курс представлял собой вид комплексного учебного предмета (*Gesamtunterricht*). На втором-четвертом годах обучения из

Gesamtunterricht выделились как самостоятельные предметы религия (4 часа в неделю), родной язык (9–11 часов), к религии по бюджету времени приравнивалась арифметика. На все остальные занятия (шитье, рисование, пение, физкультура) уходило от трех до семи часов в неделю).

Последние 4 года «народной школы» для подавляющего большинства подрастающих поколений в Германии были также последними годами систематического формального образования. За стенами школы их ожидала работа или профессиональные курсы. Лишь немногие в 13-летнем возрасте могли поступить в школу — «надстройку» (*Überbauschule*).

Неудивительно, что именно в последние годы обучения в *Volksschule* в основу методики ложилась самостоятельность, умственная и «ручная» активность. Увеличивается число экскурсий (т. н. пеший туризм — *Wandertage*), проводившихся не менее одного раза в месяц. Во время экскурсий дети знакомились с промышленным и сельскохозяйственным производством в их местности. Стены классной комнаты раздвигались до масштабов окрестности, в которой находилась школа; знания приобретались не из учебников, а в ходе активного изучения окружающего мира. В этом заключается разительное отличие немецкой школы Веймарской республики от школы кайзеровской Германии.

Сильный акцент делался на практической подготовке обучающихся. Объективная необходимость расширения общеобразовательной базы

диктовалась структурой усложняющегося труда. Более широкая и разнообразная подготовка к трудовой деятельности потребовалась даже для тех, кто не имел возможности продолжить учебу.

Учебный план Volksschule предусматривал выбор между курсами религии и светской этики. Остальные предметы изучения включали в себя родной язык, историю, граждановедение, географию, естествознание, арифметику, геометрию, рисование, музыку, физкультуру, ручной труд (Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Jahrgänge der Volksschule. Berlin, 1932).

Содержание исторических курсов было полностью пересмотрено. Вместо истории дома Гогенцоллернов давалась весьма националистическая интерпретация истории германского народа и германского государства, показанных через политическую, социальную, экономическую и культурную эволюцию.

Все это было новым для немецкой школы, приближавшейся вместе со всей страной к национальной катастрофе — победе национал-социалистического режима.

Те же объективные процессы вызывали к жизни заметный рост промежуточных школ, платных, доступных нижнему среднему классу. Продолжали совершенствоваться уже известные нам Mittelschulen, Rektorat- und Lateinschulen — неполные средние школы, взимавшие умеренно высокую плату за обучение.

С 1 июня 1925 года все типы промежуточных школ были объединены

в систему «промежуточного образования» (Mittelschulwesen). Этой системой предусматривалось и общее, и предпрофессиональное образование для готовящихся к работе в области торговли, сельского хозяйства, лесничества и т. п.

Эти школы были лучше оборудованы, чем начальные, размер классов был меньше. Срок обучения — 6 лет после окончания основной четырехлетней школы. Учительский корпус обладал лучшей квалификацией. Вступительные экзамены призваны были оградить эти учебные заведения от «случайных вкраплений».

Детей учили современным европейским языкам, родному языку, математике, естествознанию, рисованию и специальным предметам, на которые делался особый акцент — бухгалтерии, стенографии и машинописи и т. п.

Основы наук были освобождены от излишней теоретичности, основное внимание уделялось прикладным аспектам знания. По декрету от 22 марта 1927 года выпускники получали удостоверение об окончании промежуточной школы (Zeugnis der mittleren Reife), открывавшее для них ворота биржи труда.

В 1932 году в Пруссии имелось 1143 промежуточных школы, в них обучалось 175783 человека.

Итак, преобразование немецкой школы 1918–1932 годов охватило все типы начального образования. Оно коснулось и структуры школ, и содержания и методов обучения в них. Оно позволило Германии быстро наращивать промышленно-военный потенциал, а также способствовало

усилению национализма (*Bildung zum Deutschtum*).

Выводы. Школа рассматривалась как эффективное средство консервации существующего положения и господствующих доктрин. Система образования призвана была готовить не личности, а «винтики» в государственной машине.

Именно государство определяло уровни (стандарты) образованности, «спускало» сверху учебные планы и методы обучения, регулировало назначение на учительские должности. Школа функционировала как хорошо отлаженный механизм, строго бюрократизированный в его управлении. Новое допускалось в школу лишь в той степени, в какой оно представлялось государству безопасным для него.

На примере Германии можно видеть, что перед государством стоит двоякая, внутренне противоречивая задача. Ему нужно подготовить рабочие силы, сдерживая при этом свободное развитие высших способностей личности. Думать, но не слишком интенсивно. Знать, но только полезное для работы. Уметь подчиняться, не рассуждая.

Как достичь обе цели одновременно? Как установить фильтры для развития талантов и как направить в желательное русло неизбежно все-таки растущие психические совершенства детей?

Для решения этой сложной двудеиной задачи в ход пускаются одновременно содержательные и методические (технологические) средства.

Содержание грамотности, пластов культуры, к усвоению которых наце-

лено государственное образование, можно назвать *дозированным*, и даже строго дозированным. Да, приходится обучать умению читать, писать и говорить (неграмотный человек выпадает из современного производства и управления обществом), но необходимо тщательно отобрать доступный в школе активный и пассивный словарь, ограничив его ближайшим образом языком агиток, передовиц правительственных изданий, языком рекламы и пропаганды, популярных брошюр, кроссвордов и комиксов.

В состав т. н. основ наук (препарированных сведений из различных областей знания) включают исключительно только идейно выгодное правящим и господствующим группам (ПГГ), а также — необходимое для практики производства. Принцип *дозирования* отсекает от школьной премудрости все, выходящее за рамки исполнительской деятельности.

Как ни прискорбно для ПГГ, но простой народ приходится учить решать задачи. Характер задач благо-разумно ограничивают *типовыми*, среди которых нет неалгоритмизированных. Однако даже и с помощью типовых учебных задач способности отчасти тренируются и крепнут. Чтобы надежно обеспечить недоразвитие способностей, в ход пускаются проверенные тысячелетиями методические способы оглушения.

Их два — «умственное дисциплинирование» и механическое запоминание.

Под «умственным дисциплинированием» я понимаю внедрение в сознание детей школьных понятий,

высказываний и утверждений в качестве «истин в последней инстанции», т. е. как окончательно установленные и абсолютно несомненные истины. Обучающимся не должно приходиться в голову *вопросание* по поводу этих «истин», а еще лучше — *вопросание* как таковое. Они обязаны довольствоваться теми объяснениями природных и социальных явлений, процессов и эксцессов, которые им преподнесены в готовом виде — без малейшего их *вопросания*.

Благодаря «умственному дисциплинированию» все неясное, непонятное и недоказанное в царстве знания становится для обучающихся окончательно ясным, понятным и доказанным, ибо *дисциплина* требует признания его таковым.

«Умственное дисциплинирование» осуществляется с помощью собственно дрессуры, внешнего дисциплинирования — поощрениями и наказаниями.

Запоминание, почти дословное, слов учителя и материала учебников не оставляет времени на раздумья, которые к тому же не поощряются, если даже они по какой-то причине вдруг случаются у отдельных обучающихся. Зубрежка же, напротив, поощряется, и самые экзамены проверяют степень «вызубренности».

Так осуществляется нужная государству индоктринация масс, их подготовка к войнам наряду с обеспечением модернизирующегося производства.

Что же касается привилегированной школы, воспроизводившей правящие и господствующие группы, то у нее была и есть совсем другая история, сложным образом связанная с государством, которое не финансировало школ для высших слоев общества и жестких требований к ним не диктовало. Только в привилегированной школе применялись достижения педагогической мысли, нацеленные на развитие и совершенствование высших человеческих способностей.



М. В. Савин

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕЧЕНИЙ В АНГЛИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

УДК 37.013.2
ББК 74.03(3)

Педагогическая наука Англии рассматриваемого периода была представлена множеством различных направлений, школ, течений, которые отличались оригинальностью, неповторимостью и национальным своеобразием. В английской педагогике осуществлялась активная разработка различных концепций обучения и воспитания, что явилось предметом исследования авторов статьи.

Ключевые слова: историко-педагогический процесс в европейских странах; эволюция британской педагогической мысли; консервативное, демократическое и центристское течения английской педагогической мысли.

M. V. Savin SPECIFIC DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL MOVEMENT IN ENGLAND IN THE FIRST HALF OF THE 19th CENTURY

Teaching science in England in the first half of the 19th century was presented by many different movements, schools, currents, which differed by originality, uniqueness and national identity. The English pedagogy implemented the proactive development of different concepts of training and education, which is now the subject of the authors' research.

Keywords: historical and pedagogical process in European countries; evolution of the British educational thought; conservative, democratic and centrist course of the English educational thought.

Широкомасштабные социально-экономические и общественно-политические трансформации английского

социума, пришедшиеся на начало XIX века, обусловили объективно возникшую необходимость в многоаспектной

модернизации системы национально-го образования, историческую необходимость, имевшую по своей сути двусторонний аспект — социальные потребности общества и потребность капиталистической экономики. В английской педагогике на протяжении всего рассматриваемого в данной статье периода осуществлялась активная разработка различных педагогических концепций обучения и воспитания в новых социально-исторических условиях. В целом, викторианская эпоха являлась периодом крайне ожесточенных общественных дискуссий и политических дебатов относительно возможных перспектив и векторов образования в стране. Обеспокоенные сложившейся ситуацией передовые умы английского общества выступили с различными проектами реформирования образовательной системы.

Педагогическая мысль Англии данной эпохи обладала чертами крайней политизации. Общественные и политические деятели принимали активное участие в обсуждении и принятии решений по различным вопросам развития образования в стране. Это в значительной мере отличало процесс развития английской педагогической теории от западноевропейской педагогики этого времени.

Как отмечает известный современный английский исследователь истории педагогики викторианской эпохи Ричард Уильямс, с начала индустриальной эры британская педагогическая мысль константно фокусировалась на вопросах «...определения фундаментальных принципов, смыслов и ценностей образования...

аргумент относительно определения самой идеи образования для всех и определения, что такое вообще есть всеобщее образование».

Педагогическая наука Англии рассматриваемого периода представляла собой большое множество различных направлений, школ, течений, при этом отличаясь оригинальностью, неповторимостью и национальным своеобразием. Различными авторами, педагогическими коллективами, общественными, политическими организациями рассматривался большой спектр вопросов, в той или иной мере относящихся к образованию: задачи и цели системы народного просвещения, используемые формы и методы обучения, развитие различных типов учебных заведений — все эти вопросы находились на стыке большого числа дискуссий в английском обществе.

Иная характерная особенность эволюции педагогических течений Англии в XIX столетии заключалась в превалировании английского традиционализма и изоляционизма. Действительно, в противоположность историко-педагогическому процессу в других европейских странах (в особенности во Франции, России и Пруссии), а также в Соединенных Штатах Америки, англичане, во многом в силу национального характера, проявляли значительную степень оппозиционности различным новшествам, даже по отношению к явно прогрессивным учениям.

На протяжении всего времени после «Славной революции» Англия не знала крупных политических потрясений. Все социальные процессы

отличались эволюционностью, длительностью, стремлением сохранить национальные традиции.

Кроме того, достигнув внушительных технических, экономических, культурных достижений, английское общество XIX в. испытывало консерватизм по отношению к любому заимствованию иностранного опыта, считая что «все самое лучшее в мире — английское».

Наряду с наличием большого числа разнообразных педагогических концепций в рассматриваемый период, согласно мнению большинства британских историков педагогики (Ричарду Вильямсу, Гарри Маккалуа и др.), в развитии педагогической теории Англии рассматриваемого периода наличествовало жесткое противостояние трех течений — *консервативного*; *демократического* и *центристского* (Р. Вильямс называет последнее направление как «практические силы»).

Дадим краткую характеристику представленным педагогическим направлениям в ракурсе их исторической эволюции в XIX в.

Консервативное течение выражало государственную идеологию и по этой причине представляло приоритетное направление в развитии всей национальной системы просвещения, являясь доминирующей теоретической основой развития всех образовательных институтов страны. Благодаря тому, что консервативные идеи были популярны в кругах крупной буржуазии, аристократии, финансистов, которые лоббировали различные законопроекты в Парламенте в свою пользу, этот подход имел и иное название — *офи-*

циальная государственная педагогика. Также известно и другое название этой группы педагогов «*индустриалисты*» (*industrial trainers*).

В 1807 г. в Англии была основана консервативная организация «*Справедливость и мир*» (*Justice of the Peace*). Эта организация стала основным институтом консервативного крыла английской педагогики и первым английским общественным союзом, созданным специально для пропаганды собственных педагогических взглядов.

Идейно-теоретическую основу консервативного течения английской педагогической мысли рассматриваемой эпохи составлял синтез отдельных педагогических теорий и концепций, на которые ориентировались высшие круги английского правительства, а также монарший двор.

Наиболее известным консерваторм и официальным идеологом данной группы в рассматриваемый период являлся Джон Генри Ньюмен (*Newman*, 1801–1890) — английский теолог, педагог, публицист и церковный деятель. В 1845 г. Ньюмен перешел из англиканства в католичество, а с 1879 г. стал кардиналом Англиканской церкви. Ньюмен защищал так называемую теорию «развития догматов» и принцип свободной от схоластических рамок «открытой теологии».

Другими сторонниками консервативных педагогических идей являлись Ричард Уинн Ливингстон (*Livingstone*, 1880–1960) и Фрэнсис Голтон Гальтон (*Galton*, 1822–1911). В начале XIX столетия и до первой половины века к консервативному на-

правлению принадлежало абсолютное большинство английских чиновников и парламентариев, деятельность которых, в конечной счете, и определяло стратегию развития школьной политики в стране. Кроме того, некоторые консервативные идеи выражали многие общественные и политические деятели этого времени, не позиционирующие себя с конкретной организацией.

Вследствие того, что официальная идеология Британской империи XIX в. была ориентирована преимущественно на религиозные ценности, ортодоксальную англиканскую философию, опирающуюся на культуру, традиции, менталитет самых широких слоев английского общества, то большая роль и значимость религиозных концепций в обществе определили господство религиозной догматики и в вопросе об идейных основаниях развития системы образования.

Представители консервативного течения английской педагогики XIX в. постоянно ссылались на педагогический опыт Западной Европы и на собственные английские традиции, оппозиционно настроенные в отношении к демократии открыто выражали враждебность к самой идее массового женского образования, расценивая ее как порочную.

Красноречивым примером выражения данной позиции стала знаменитая речь члена Парламента Тори, консерватора и активного деятеля союза «Справедливость и мир» Дэви Гидди (Davies Giddy) в 1807 г. в Палате общин по поводу обсуждения проекта закона о провинциальных школах

(Parochial Schools Bill), заявившего, что: «Предоставление образования к бедным и рабочим классам общества, а также женщинам... воспитает в них презрение к их жизненной участи... вместо формирования в них любви к труду, к которому их предназначила Судьба; пробудит в них интерес к мятежной литературе и бунтарским брошюрам, а также прочим антихристианским порочным книгам и статькам».

В начале столетия консерваторами был обоснован принцип «новой морали спасения» (moral rescue) и концепция «истинного человека». Согласно этой точке зрения, цель человеческой жизни заключается в осознании «наличия абсолютного совершенства» и его стремлении к «духовному здоровью». В свою очередь, «духовное здоровье человека» напрямую зависит от «особого рода образования». Консервативные педагоги тех лет называли свою педагогическую концепцию как *«теория либерального образования»* (в ряде случаев — *«теория гуманного образования»* или *«теория культурного образования»*).

Цель обучения и воспитания заключается в гармоничном развитии человеческой личности, «воспитания в человеке образа Божия». Образование, таким образом, детерминируется задачами нравственного воспитания. В свою очередь, нравственное воспитание понимается как воспитание религиозное.

Исходя из подобных представлений, консерваторы усматривали главную задачу реформ английского

образования как реорганизацию начального, среднего и университетского образования на основе классовых, социальных и гендерных различий и, соответственно, выступали за создание различных типов образовательных учреждений. Система образования, по их замыслам, должна быть раздельной как для старой и новой аристократии, так и отдельно — утилитарное образование для рабочего класса.

Согласно консервативным подходам, задача образования заключается не только в том, чтобы дать «грамотность как можно большему числу людей», но и в том, чтобы увидеть в общей массе учащихся «избранное меньшинство», обладающее способностями и талантами наук, искусств, политической и экономической деятельности: «Наши будущие владельцы собственности ... должны, по крайней мере, научиться читать и писать» — заявлял на Парламентской сессии консерватор Фрэнсис Рибок.

Данное избранное меньшинство предназначено самой природой высшим аспектам человеческой деятельности — культурному, теоретическому политическому творчеству, управлению обществом и государством. Именно классическое образование, по мнению этих педагогов, способно заметить и выделить эту «элитарную прослойку» учащейся молодежи и наделить их знаниями, необходимыми для их будущих «великих свершений».

Согласно данной идеологии, в «здоровом обществе» верховная власть принадлежит особой прослойке «лучших представителей человеческой

породы». Но если в прежние времена правящее большинство избиралось исключительно на основании богатства, силы, власти и т. д., теперь же в современную эпоху оно определяется только в зависимости от успехов своего образования. Поэтому система образования не должна быть и не может быть всеобщей, равной и доступной.

Отсюда следует, что «правильная английская школа» должна учитывать индивидуальность учащихся.

Каждая человеческая личность уникальна и неповторима, а потому невозможно создать практически осуществимого образования, ориентированного на каждую отдельную личность — среднее общее образование должно быть системным, непротиворечивым, единым. Задача развития индивидуальности ребенка не является целью рядовой школы, это задача семьи, школа же не должна пытаться поглотить семейные функции. Естественные, естественно-научные дисциплины являются низшим сортом научного творчества, так как они ориентированы на достижение временных, преходящих материальных ценностей, в то же время гуманитарность в любом аспекте своего проявления непосредственным образом связана с вечными ценностями человеческого духа, а следовательно, только оно может служить основой среднего общего образования.

Иными словами, индустриалисты, хотя и не провозглашали открыто тезис о необходимости элитарного начала в постановке всей системы образования в стране, но подспудно имели его в виду. Во всех намечаемых

проектах реформ образования они видели его дисвергенцию, примитивизацию и обходили стороной проблему демократизации общего образования. В целом, образовательная ситуация в стране им казалась не такой уж и плохой, различные мнения о кризисности образования или о его отсталости и несовершенстве они считали изрядным преувеличением.

В то же время цель образования для «низших слоев общества» заключается в подготовке «к будущей работе» и воспитания волевого характера — «привычки к регулярности, самодисциплине и послушанию». Таким образом, индустриалисты ратовали за расширение системы профессионального и технического обучения «низших общественных классов».

Представители «*демократического течения*» исходили из высоких представлений о перспективах развития демократии в стране и в мире (одно из названий этой группы — «*общественные педагоги*», public educators). К данному течению относились многие известные английские педагоги рассматриваемого периода — Роберт Рэйкс (Robert Raikes), Джереми Бентам (Jeremy Bentham), Джордж Бирбек (George Birkbeck), Эндрю Белл (Andrew Bell), мадам де Женли (Madame De Genlis), Фридрих Эдвард Бенек (Friedrich Edward Beneke), Томас Генри Хаксли Гексли (Huxley), Джон Адамс (Adams), Мэтью Арнолд (Arnold), Эдвард Миль (Edward Mill), Эндрю Кэррил (Andrew Carlyle), Роберт Рускин (Robert Ruskin) и др. Эти педагоги, в свою очередь, получили име-

нование «*викторианцы*» (Victorians) от названия «викторианский эпохи».

Демократическое направление выступало за создание единой, всеобщей, обязательной, общедоступной, бесплатной государственной школы. Школа должна быть отделена от церкви и от влияния отдельных политических сил в стране. Таким образом, система образования должна быть без национальных, социальных, классовых и гендерных различий. Яркий представитель данного течения Джереми Бентам отмечал: «Люди имеют естественное человеческое право на собственное образование... любое справедливое общество принимает этот принцип как свою обязанность».

Сторонники данного крыла развития английской педагогики XIX в., в первую очередь, обращали внимание на образование малоимущих слоев населения и детей рабочего класса. До середины XIX в. в Англии преобладало отношение к образованию детей трудящихся как к акции милосердия, и большинство детей рабочего класса не получило никакого формального образования. Существовали лишь немногочисленные школы для бедных детей, организованные за счет англиканской церкви. Фактически, государство не вмешивалось в эту область. Исходя из этого, преобладающий вектор теоретических поисков и практической деятельности педагогов-демократов составляла проблематика развития «рабочих школ».

«*Центристское течение*» (одно из названий этой группы педагогов «*старые гуманисты*») занимало более умеренные позиции по боль-

шинству проблем английского образования рассматриваемого периода. Наиболее яркими представителями этого подхода являлись Генри Эдуард Армстронг (Armstrong), Вильям Гладстоун (William Gladstone), Б. Е. Форстер (Forster), Джозеф Ланкастер (Lancaster), Джордж Каннинг (George Canning), Роберт Пил (Robert Peel).

Данная категория педагогов, по словам Г. Э. Армстронга, признавала, что «от успехов развития нашего общенародного образования зависит индустриальное процветание нашей Родины». Представители данного течения дистанцировались как от демократического направления, так и от

индустриалистов, приводя доводы против двух вышеуказанных групп. Согласно представлениям «старых гуманистов», более свободное и либеральное образование недопустимо в Англии, так как оно будет неизбежно «опошляться расширением к “серым массам”». Но в то же время эти педагоги выступали и против консерваторов, доказывая, что общественное образование «будет неизбежно разрушено в тот самый момент, когда обратится к системе специализированного и технического обучения».

Влияние всех указанных течений, продолжило определять развитие английского образования и на протяжении всего XX столетия.

Л. В. Быкасова

**РАЦИОНАЛИСТИЧЕСКАЯ
ТРАДИЦИЯ КАК ОСНОВА
ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ НАУЧНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИКИ
ИСКУССТВА ФРГ**



УДК 37.012
ББК 74.03(3)

На основе герменевтического подхода в статье выявляются изменения в понятийно-терминологическом аппарате немецкой педагогики, оказавшие существенное влияние на становление теоретических основ науки.

Ключевые слова: интерпретативная парадигма; рекомбинация терминов, генезис; типологизация; статические модели.

L. V. Bykasova

**THE RATIONALIST TRADITION AS THE BASIS
OF THE FUNCTIONAL APPROACH TO THE
DEFINITION OF THE SCIENTIFIC-EDUCATIONAL
POTENTIAL OF GERMANY ART PEDAGOGY**

From the hermeneutic approach in the article are changes in the conceptual-terminology apparatus of the german pedagogy reveal, which had a significant impact on the formation of the theoretical foundations of science.

Key words: the interpretative paradigm; terms recombination; genesis; typology; static models.

Рационализм был преимущественно методом мышления Просвещения, разделявшим оптимизм этого мышления, так как верил в неограниченную силу человеческого познания, которое в той или иной степени духовно властвовало над всем существующим.

Отход от поиска абсолютно истинного, однозначного знания и признание педагогики искусства означало становление функциональной методологической концепции. Нацеленность на поиск логико-культурных и социальных зависимостей в общей педагогике,

а также исходный методологический посыл о том, что педагогические взаимосвязи могут и должны быть описаны совокупностью функциональных взаимосвязей, позволило исследователям выстраивать формализованные теоретические конструкты педагогики искусства как *функции* от нескольких *аргументов* (массы художественных знаний, творческого развития личности, реальной педагогической ситуации, педагогических технологий, ожидания педагогов и т. д.). Поворот «угла видения» социально-педагогических явлений был настолько значителен, что он был охарактеризован как «прорыв» в педагогике.

Понятие «функция» активно применяется в теоретических конструктах, свойственных сущностно-онтологической схеме объяснения [3. С. 45]. Здесь *функция понимается* не как универсальное отношение и взаимосвязь, а как *роль* в определенной *целостной системе педагогических отношений*. Так, например, сущность воспитания раскрывается в его функциях, которые отражают качественные характеристики воспитания и его исторический генезис. Такая трактовка правомерна и отражает общую исследовательскую установку педагогов данной методологической ориентации.

Рассмотрим теоретическое содержание термина «функция» (Funktion) — деятельность, исполнение, обратившись для этого к оригинальным немецким источникам. Функция — отношение зависимости двух изменяющихся величин (переменных) или группы величин, характеризующихся

тем, что изменение одной величины имеет следствием изменение другой [4. С. 485]. Следовательно, это:

- 1) деятельность, направленная на достижение определенной цели;
- 2) выполнение определенной задачи;
- 3) процесс выполнения задачи;
- 4) исполнение, назначение;
- 5) целенаправленность, смысл живания.

Различают педагогические функции: понятия о наиболее общих способах деятельности педагога по поддержанию определенных режимов работы образовательной системы (информационная, знаниево-репродуктивная, личностно-развивающая) [6. С. 94].

Используя герменевтический подход, нами выявлены изменения в понятийно-терминологическом аппарате педагогической науки Германии прошлого времени, связанные с развитием искусства изложения и интерпретации смысла, заключенного во многих проявлениях действительности; с борьбой за собственное понимание смысла писаний, оформившееся впоследствии в движение Гуманизма.

Интерпретативная парадигма в немецкой педагогике складывалась в русле философских и лингвистических подходов мыслителей, оказавших существенное влияние на становление теоретических основ науки. *Педагогический ракурс* рассмотрения герменевтической проблематики в Германии наблюдается уже в XVIII веке, приобретая особую актуальность в эпоху Просвещения в работах Ф. Шлегеля, В. Гумбольдта,

И. Г. Гердера. И. Г. Гердер, сохраняя методологически важную установку того времени на рассмотрение всех изучаемых предметов сквозь призму понятий «природа» и «развитие», рассматривает спектр возможных подходов к воспитанию просвещенной личности в рамках проблемы генезиса ее социальности. Он утверждает, что осмысление проблем воспитания может осуществляться в зависимости от установочной позиции, объективированной в виде педагогического термина: «...мы можем назвать этот генезис человека ... *культурой*, а можем вспомнить образ света и назвать *просвещением*» [1. С. 95]. В данной позиции представлена типичная для эпохи Просвещения установка на анализ наличных надстроечных явлений. Более того, в логико-гносеологическом плане данный подход можно оценить как один из вариантов применения аналогии в процессе осмысления педагогического феномена.

Современная педагогика ФРГ, унаследовав из концепций немецких теоретиков (Ф. Шлейермахер, И. Г. Гердер, Ф. Шлегель, В. Дильтей) полезную идею интерпретации художественных и исторических контекстов, расширила объект герменевтического исследования изучением факторов действительности, окружающей человека. Идея лингвистической трактовки педагогических понятий как предпосылки выявления их подлинного смысла принадлежит И. Гердеру и прослеживается в концепции национального образования И. Г. Фихте. Предметом особого внимания современных исследовате-

лей являются базисные педагогические категории, в чьем генезисе исследуется смысл, ставший фундаментом более поздних теоретико-педагогических построений.

Расширение понятийного ряда за счет введения неологизмов, рекомбинации терминов является одной из ведущих тенденцией развития научного знания ФРГ. Взаимосвязь педагогики искусства с художественным образованием и художественным воспитанием, эстетическим развитием и воспитанием вкуса развивается по пути взаимозаимствования терминов, методов и идей, эволюции (от эмпиризма к теории). Педагогика искусства ФРГ представляет качественно новое теоретическое образование синтетического характера, интегрирующее проблематику педагогики, искусства, эстетики и других сопредельных дисциплин.

Основными категориями педагогики являются образование и воспитание. «Воспитание» (*die Erziehung*) становится в 20–30-е годы XX века объектом герменевтического анализа многих теоретиков Германии. Установка на изучение истоков проявления «немецкого духа» предопределяла общую линию поиска — исследование генезиса своеобразия национальных духовных образований. Гипотеза исследователей заключалась в том, что смысл педагогических феноменов может быть постигнут в процессе выяснения первоначальной смысловой нагрузки терминов, из которого впоследствии могут быть определены рамки стоящих перед национальной педагогикой задач.

С помощью этимологического анализа глагола *erziehen* (воспитывать) можно установить, что в немецком языке слово употреблялось для передачи процессов, движение которых осуществлялось «из глубины вверх», в порядке саморазвития воспитанника и не несло смысла принудительности со стороны педагога. Данный вывод исследователи считали серьезным аргументом в определении подлинности, гуманности системы формирования личности и воспитания человека, цель которых усматривалась в расширении пространства для самопроизвольного развития немецкой нации. Выводы, полученные в результате верификации гипотезы, были для правящих кругов идеологическим оправданием немецкой политической экспансии и позволяли (сквозь призму идеологических толкований) высоко оценить потенциал различных теорий «педагогике новой школы», базировавшийся на постулате создания условий для ничем не ограниченного, естественного развития подрастающего поколения [2. С. 39]. Появление категории «воспитание искусством»/«художественное воспитание» («*Kunsterziehung*» (*Kunst* — искусство, *Erziehung* — воспитание) в XVII веке было обусловлено необходимостью воспитывать средствами искусства и органично соответствовало духу времени: развитие субъект-объектных и объект-объектных отношений, социокультурные изменения в обществе, расцвет ремесел, появление новых художественных мастерских и технологий.

Изначально понятие «искусство» использовалось для обозначения вся-

кого мастерства более высокого и особого сорта (например, искусство мышления). В общепринятом специальном смысле «искусство» — обозначение мастерства в эстетическом плане и созданных благодаря ему произведений. Прежде всего, произведений искусства, которые существенно отличаются, с одной стороны, от творений природы, с другой — от произведений науки, ремесла, техники. При этом границы между этими областями человеческой деятельности очень нечетки, так как в величайших достижениях в этих областях участвуют силы искусства.

«Искусство — полностью автономное образование и выделяется тем, что тоталитарное и инструментальное мышление полупросвещенного общества оно оспаривает посредством принципиально открытой знаковой системы. Искусство указывает на более высокую правду по ту сторону тоталитарного режима и, благодаря этому, имеет возможность изменять общество» [5. С. 94].

Художественные процессы независимы от общества. Поэтому необходимо признать педагогику искусства как имеющую автономный характер, находящуюся в центре педагогической активности, признавая тем самым гетерогенные подходы к художественному произведению.

Появление *Kunstpaedagogik* — педагогики искусства — было вызвано настоятельной необходимостью рефлексии художественного образования и художественного воспитания. Методологические предпосылки немецкой художественной педагогики составили идеи, отраженные в эмпи-

рических описаниях художников и музыкантов, скульпторов и архитекторов; тезисы ученых о необходимости поиска национальной идентичности через определение культурных паттернов. Обратимся к этимологии. «*Die Kunst*» (искусство) — это *применение* врожденного дара или приобретенных способностей в высоко развитой, специализированной форме «знания» или художественных навыков и результат этой деятельности [6. С. 502]. *Die Paedagogik* — практическое и теоретическое учение о воспитании и самовоспитании. Как наука о воспитании, педагогика — это ориентированная на действие *социальная наука*, в которой тесно переплетены теория и практика. Она занимается целями и содержанием, формами интеракции и посредничества, социальными и институциональными рамочными условиями воспитательного процесса [6. С. 683].

Современная педагогика искусства ФРГ — креативный вид и способ взаимодействия восприятия, изобразительной и познавательной деятельности в учебном процессе. Она ориентируется на такие художественные области, как архитектура, изобразительное искусство, дизайн, визуальные медиа, история искусства, искусствознание. *Задача* немецкой педагогики искусства — развитие рецептивных и продуктивных способностей индивида в связи с усвоением художественно-теоретического знания и развитием креативной эстетической активности. Педагогика искусства включает в себя развитие эстетической чувствительности, силы представ-

ления, художественного и языкового выражения.

Педагогика искусства — наука, возникшая на «стыке» теории и практики, рефлектирующая состояние, стадии развития искусства, художественного образования, художественного и эстетического воспитания, чьи модели не являются статичными и составляют предмет профессиональных дискуссий.

Статические модели педагогических зависимостей, в которых исследователи рассматривают функциональные отношения безотносительно к исторической форме их бытия, служат сферой приложения неклассических теорий. Схема *концептуального каркаса* неоклассических теорий представляет собой функциональное отношение между переменными величинами, когда каждому значению педагогической величины (*аргументу*) соответствует другая величина (*функция*). Внеисторизм (как принципиальное методологическое положение) вытекает из самого содержания функциональной схемы объяснения закономерностей педагогических явлений; сведения их к педагогике *универсальных* отношений.

Функциональный подход к педагогическим процессам имеет в своей основе идею о принципиальной соизмеримости педагогических явлений и возможности использования этих параметров в формализованных моделях функционирования педагогики, при этом принцип *каузальности* сводится к выявлению зависимых (следствие) и независимых (причина) переменных в процессе изучения их фун-

кциональной зависимости. В составе самих переменных могут выступать различные педагогические явления, но чаще всего выявляется функциональная зависимость между такими параметрами, как художественное воспитание — формирование художественного вкуса; художественное обучение — развитие художественных компетенций; художественное произведение — идея, положенная в его основу; художественное произведение — метод его изготовления и т. д.

Развитие педагогики искусства, эстетического воспитания и художественного образования в Германии можно разделить на два этапа: первый этап — с середины 60-х гг. XIX века до 60-х гг. XX века связан с зарождением и становлением данной области знаний. Этот этап можно классифицировать как подготовительный, как кумулятивный, способствующий осмыслению существующей художественной практики и подготавливающий предпосылки для концептуализации научного знания, возникновения и формирования теории.

Второй этап «Рефлексия и теоретическое оформление» с 60-х гг. XX века — до наших дней представляет собой сформированную совокупность знаний, т. е. науку, предпосылкой возникновения которой явились периодические издания, ознаменовавшие потребность научного сообщества в теоретическом осмыслении накопленной эмпирической практики. В научных журналах раскрываются такие теоретические вопросы методологического характера, как определение предмета

педагогики искусства, эстетического воспитания и художественного образования, их цель, средства, методы, используемые данными науками.

По мнению экспертов Министерства культов ФРГ, педагогику искусства необходимо совершенствовать по следующим направлениям: взаимосвязь художественного образования с эстетическим воспитанием средствами действительности; совершенствование методов, форм изучения искусства; развитие межпредметных связей внутри отдельных искусств, между искусствами и отдельными предметами; совершенствование общей культуры и квалификации в области эстетического образования учителей; последовательное сочетание классных и внеклассных занятий [7. С. 11].

В рамках прогрессирующего функционального подхода, имеющего целью осуществление научных (в том числе компаративных) исследований для прогноза и планирования образовательной политики, метод сравнения рассматривается как универсальный инструмент классификации, систематизации, типологизации. Его методологический ресурс значительно расширяется за счет введения метрического образа действия. Применение интертемпорального метрического сравнения в педагогике нормируется новыми методологическими регулятивами: недетерминизм в отдельном при детерминизме в целом.

Характерной чертой развития педагогического знания, проявившегося в становлении и развитии функционального подхода, становится не

только постановка и решение новых задач исследования, исходя из нового методологического видения художественной практики как формы общественного познания, но и сохранение *преемственности* теоретических разработок классиков педагогики. Преемственность выразилась в принятии ими следующих установок: *рациональности, индивидуализма, либерализма.*

Резюмируя сказанное, отметим, что функциональный подход к педагогическим процессам имеет в своей основе идею о принципиальной соизмеримости педагогических явлений и возможности использования этих параметров в формализованных моделях функционирования педагогики, при этом принцип *каузальности* сводится к выявлению зависимых (следствие) и независимых (причина) переменных в процессе изучения их функциональной зависимости. В составе самих пе-

ременных могут выступать различные педагогические явления, но чаще всего выявляется функциональная зависимость между такими параметрами, как художественное воспитание — формирование художественного вкуса; художественное обучение — развитие художественных компетенций; художественное произведение — идея, положенная в его основу; художественное произведение — метод его изготовления и т. д. Исследования в русле сущностного подхода можно отождествить с фундаментальными исследованиями, а феноменализм (функционализм) — с прикладными исследованиями. Фундаментальные — это, прежде всего, теоретические исследования, а отрицать, что функциональное видение не теоретично и не приводит к формированию педагогического теоретического знания, неправильно.

Список литературы

1. Быкасова, Л. В. Современное художественное образование в Германии. Монография / Л. В. Быкасова. — Ростов-на-Дону: РГУ, 2004. — 302 с.
2. Быкасова, Л. В. Образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ. Монография / Л. В. Быкасова. — М.: АПК и ППРО, 2008. — 272 с.
3. Быкасова, Л. В. Функциональный подход к определению образовательного потенциала / Л. В. Быкасова А. Н. Самойлов // Известия Южного Федерального университета.

- Педагогические науки — 2012. — № 4. — С. 44—50.
4. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. — М.: Инфра-М, 2003. — 576 с.
5. Cramer, I. Kunstvermittlung in Ausstellungskategorien: eine typologische Rekonstruktion. Frankfurt/M, 1998. — 258 S.
6. Das grosse Wissen.de Lexikon. Muenchen, 2001. — 1197 S.
7. Wiese, H.-J. Subjekt-Dialog anlaesslich einer Fachlegitimation//BDK Mitteilungen. — 2002. — № 2. — S. 11.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



Ю. Г. Опрятнова

РОДНОЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ НАРОДА В ТРУДАХ М. В. ЛОМОНОСОВА И ЕГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ

УДК 342.725.3

ББК 74.200.51

Статья посвящена проблеме родного языка в трудах выдающегося отечественного ученого, просветителя и общественного деятеля XVIII в. М. В. Ломоносова и его последователей. В XVIII веке, характеризуемом как век формирования национального самосознания, важнейшей задачей русской педагогики стало сохранение национальной культуры, что связывалось с необходимостью изучения родного языка — главного средства нравственного воспитания народа и формирования национального самосознания.

Ключевые слова: родной язык; национальная культура; нравственное воспитание; национальное самосознание.

Yu. G. Opryatnova

THE NATIVE LANGUAGE AS THE MEANS OF MORAL EDUCATION IN THE WORKS OF M. V. LOMONOSOV AND HIS FOLLOWERS

The article is devoted to the problem of “native language”, considered in the writings of the great Russian scientist and public figure in the 18th century — M. V. Lomonosov and his followers. In this new period of forming Russian national self-consciousness the Russian pedagogy had to solve the question: how to save national culture with the help of the native language. The solution of these problems was connected with compulsory studying of the Russian language, in which pedagogues found the main means of moral education and formation of national self-consciousness of the Russian nation.

Key words: native language; national culture; moral education; national self-consciousness.

Родной язык играет важную роль в жизни и деятельности современного человека, будучи средством общения и взаимодействия, хранения и усвоения знаний, центром духовной культуры народа. Проблема значимости родного языка в нравственном воспитании не нова, в ней прослеживаются определенные педагогические традиции. Еще в XVIII в. многие отечественные педагоги и общественные деятели указывали на различные аспекты преподавания родного языка. В этот период на представления о роли родного языка существенно влияли те изменения, которые происходили в общественной и культурной жизни страны.

В первой половине XVIII в. огромное влияние на общественное мнение оказывала начавшаяся в результате петровских реформ европеизация — постепенное заимствование и усвоение западных культурных ценностей. Под влиянием обучения, которое часто велось на иностранных языках, у дворян формировалась новая система понятий, часто не имевших эквивалента в русском языке. Петр I даже вынужден был издать приказ, по которому «предписывалось писать все российским языком, не употребляя иностранных слов и терминов», поскольку от злоупотребления чужими словами «самого дела выразуметь невозможно» [5. С. 19].

Вместе с тем, преемственность и единство культурной традиции в каждом из слоев русского общества обеспечивал язык, служивший связующим звеном исторических поколений русского народа. Русский язык являлся средством трансляции национальной культуры и в то же время необходи-

мым условием ее развития. При этом в разнообразных группах населения существовали свои культурные ценности, и, следовательно, собственный культурный язык, языковые нормы, определенная литература.

Доминирующей культурой была культура верхних слоев общества. Дворянская элита являлась носителем духовных и нравственных ценностей общества, своеобразной его душой, выражающей моральный облик социума. Государство было заинтересовано в элите и не одобряло проявление «народного» в культуре и связанном с ней языке. А поскольку язык являлся одним из основных средств утверждения главенствующей культуры, то он стал одним из важнейших инструментов государственной политики.

Переплетение сложных политических и национальных отношений, в которых состояла Россия в XVIII в., инициировало развитие национального самосознания русского народа и осознание ими своей значимости. Этот процесс сопровождался борьбой против немецкого влияния, распространившегося в России в 30—40-х годах XVIII в. По мнению исследователя И. Н. Ионова, это был «ответ на унижение, которому подвергали русских немцы, обвиняя в лени, халатности, недисциплинированности, неумении доводить работу до конца, выражая презрение к русской культуре и русскому языку» [4. С. 202]. Реакцией на это было изгнание немцев с ведущих постов в государстве и армии в годы правления дочери Петра I Елизаветы, которую считали защитницей интересов русского дворянства. Однако в целом идеи национального

самосознания и его связи с древней народной культурой во второй половине XVIII в. скорее связывалась с предрассудками, чем с положительными ценностями.

Именно эти социокультурные условия способствовали возникновению педагогических идей, в которых развитие народной гордости и достоинства связывалось с необходимостью изучения русского языка, родной литературы, русской истории и географии. Сторонники этого направления стремились к распространению народного образования, к воспитанию чувства патриотизма. В этот период педагоги, общественные деятели и литераторы стремились освободиться от подражания иностранным образцам, и в изучении русского языка и словесности они видели главную задачу нравственного воспитания и образования народа. Их деятельность была тесно связана с процессами образования национального русского языка в XVIII в. и нашла свое яркое выражение в работах гениального русского ученого М. В. Ломоносова.

Анализ взглядов М. В. Ломоносова позволяет выделить ряд вопросов, касающихся развития новых культурных и социально-экономических отношений и роли русского языка в этих процессах: родной язык как средство передачи культурного опыта народа, как средство подготовки «истинных сынов отечества»; процессы формирования русского национального языка, связанные не только с центральными задачами развития русской национальной литературы (в противовес иностранной), но и с культурно-историческими потреб-

ностями русского общества XVIII в.

Социальную роль родного языка ученый рассматривал в социально-культурном контексте своего времени. М. В. Ломоносов приветствовал распад феодальных устоев русского общества, вызванный реформами Петра I в начале XVIII в., и благоденствие России он усматривал в преодолении ее экономической и культурной отсталости. Поэтому вопросы воспитания и образования рассматривались им не в узких рамках школьной жизни, а были поставлены в тесную связь с перспективами развития новых экономических и социальных отношений. И именно поэтому основной особенностью педагогических идей Ломоносова является требование приближения знаний к жизни, особенно знаний о языке: «Коль полезно человеческому обществу в словесных науках упражнение, о том свидетельствуют древние и нынешние просвещенные народы» [6. С. 147].

Поскольку середина XVIII в. характеризуется резким пробуждением самосознания в среде передовых людей того времени — профессоров, педагогов, то в своих исторических трудах и художественных произведениях автор проводил мысль о величии России и ее народа, а в лингвистических трудах показывал значение русского языка для развития национальной культуры и указывал на тот вред, который приносит бездумное увлечение чужими языками: «Таким старательным и осторожным употреблением сродного нам коренного славянского языка купно с российским отвратятся дикие и странные слова нелепости, входящие к нам из чужих языков...» [7. С. 151]. Он боролся

за сохранение и использование всего ценного, что содержалось в культурном наследии русского народа; стремился развивать национальную культуру в направлении, соответствующем новым экономическим условиям и интересам народа; выступал против раболепства и низкопоклонства перед культурой Западной Европы, распространенных среди господствующих сословий России, поскольку «может собственных Платонов // И быстрых разумом Невтонов // Российская земля рождать» [6. С. 47].

В вопросах развития национально-го образования особенно показателен проект М. В. Ломоносова «Регламент московских гимназий», в котором он рекомендует в «Российской школе» обучать детей народным русским способом, то есть детей следует обучать «грамоте обыкновенным старинным порядком, то есть азбуку, часослов и псалтырь... Потом учить писать по предписанному доброму великороссийскому почерку и приучивать читать печать гражданскую» [9. С. 457–458]. Красной нитью через этот документ проходит требование организации национальной школы, где российское юношество обучалось бы в «Российской школе», основой обучения в которой был бы родной язык.

В XVIII в. в учебных заведениях Петербургской Академии наук гимназистов и студентов не обучали русскому языку, в российской системе образования не было такой школы, в которой основой преподавания были бы русский язык и отечественная литература. Это положение было выражением политической линии той группы, которая управляла Академией

наук с разрешения государственной власти. С 1726 г. гимназия находилась под влиянием немецких школ, а в 1747 г. государственные деятели Шумахер и Г. Теплов разработали новый «Регламент» Академии наук, который «ориентировал ее на приглашение иностранцев» [11. С. 67] и прямо запрещал студентам изучать русский язык. В университете преподавание шло только на латинском языке. В итоге оказалось, что большая часть студентов писала по-латыни лучше, чем по-русски, и, понимая латинский текст, не могла выразить его на родном языке. Несмотря на столь вредные последствия принятой в учебных заведениях системы обучения, в их уставах и учебных планах отсутствовали предметы, имевшие отношение к изучению русского языка и литературы.

Русские дети, принятые в гимназию, сначала учились в нижних немецких классах, где преподавание шло на немецком языке. Естественно, что такая организация обучения приводила к плачевным результатам. М. В. Ломоносов писал: «Многие учителя были... в латинской школе, которые российского языка не искусны и учат только по латыни с немецкого. Для того принуждены они прежде учиться по-немецки. В чем ради беспорядка потеряв много лет, к латинскому языку уже устарев приступают и затем оного не выучаются» [10. С. 23].

Поэтому ученый и выступил реформатором гимназии Петербургской Академии наук. Основой обучения детей в начальной и средней школе автор признавал родной язык, считал важнейшей задачей создание и раз-

витие общенародного русского литературного языка и отечественной литературы. Он отвергал мнения отечественных дворян, в своем увлечении всем европейским потерявших чувство родного языка. Ученый резко выступал против мнений о том, что русский язык беден и невыразителен по словарному составу, непригоден для научных исследований и культурного общения. М. В. Ломоносов говорил, что русская речь «имеет природное изобилие, красоту и силу» [8. С. 92], что на огромной территории России русский народ в городах и селах говорит повсюду вразумительным языком. Этот язык и должен быть основой обучения.

Приоритет родного языка в обучении М. В. Ломоносов воплотил на практике. Им были созданы в гимназии Академии наук особые классы русского языка («российская школа»), которые были исходными в системе обучения и являлись синтезом классического и реального образования. Содержание классического образования должно быть подчинено целям приобщения детей к бессмертным творческим ценностям античности. Особенность взглядов М. В. Ломоносова — предметность обучения и последовательное расположение материала, при этом исходной основой является родной язык, его грамматика и литература. Обучение нужно начинать с того языка, на котором говорит ребенок, а не с латыни, как во многих школах Западной Европы.

Основным филологическим трудом М. В. Ломоносова является «Российская грамматика». В. Г. Белинский писал, что до Ломоносова «существовала только

русская азбука, но не было русского языка, и только после него стал возможным в России раздел ученых литературных трудов. И вот он пишет грамматику, которая уже не годится для нашего времени, но лучше которой еще не являлось у нас; дает законы языку и утверждает их образцами» [2. С. 188—189].

Появление его труда по грамматике сделало возможным систематическое обучение в школе русскому языку на научной основе. Необходимо отметить, что научные представления М. В. Ломоносова носили печать материалистического мировоззрения автора. В частности, Ломоносов считал, что язык выполняет коммуникативную функцию, то есть он служит «для сообщения с другими своих мыслей». При помощи языка человек сообщает другим понятия, воображенные себе с помощью чувств. Ломоносов неоднократно подчеркивал теорию отражения действительности в языке: «Взирая на видимый сей свет, двоякого рода бытия в нем видим. Первого рода суть чувствительные в нем вещи, второго рода суть оных вещей разные деяния» [8. С. 25]. Вот эти идеи вещей и их деяния человек и сообщает другому с помощью слова. Язык нужен людям для «согласного общих дел течения», то есть для совместной практической деятельности. И язык человека обеспечивает необходимое условие жизни и развития общества.

Продолжением этих мыслей являются его взгляды на проблему становления русского литературного языка, выраженные в «Предисловии о пользе книг церковных в российском языке» — самой поздней и на-

иболее зрелой филологической работе М. В. Ломоносова. В этой статье автор ставит следующие важные проблемы: проблему становления русского литературного языка, проблему разграничения литературных стилей и проблему классификации литературных жанров. Под этими внешними филологическими изысканиями лежала страстная патриотическая идея Ломоносова мобилизовать все живые национальные силы русского литературного языка, чтобы повысить, с одной стороны, его сопротивляемость чужеродным вторжениям, с другой стороны, сделав научную и литературную речь общепонятной, обеспечить внедрение науки и литературы в национальный быт.

Однако основной проблемой этой статьи являлась проблема русского литературного языка. Ломоносова признают «страстным ревнителем чистоты русского языка, смелым новатором, поставившем на очередь вопрос о необходимости изучения языков, родственных русскому», он открыл путь «счастливому слиянию всех живых сил русского литературного языка, которое обеспечило расцвет великой русской литературы» [16. С. 12].

Таким образом, в его литературных трудах, содержащих общественно-экономические и культурно-просветительские идеи, красной нитью в которых проходит мысль: чтобы поднять культурный уровень народа и донести до него знания, надо было совершенствовать его язык. Автор не только считал, что от слова зависит «блаженство рода человеческого» [8. С. 392], то есть уровень развития общества, но подчеркивал, что речь

имеет большое общественно-политическое, идейно-воспитательное и образовательное значение. Заботясь о формировании нового мировоззрения, стремясь к воспитательному влиянию школы, М. В. Ломоносов требовал вдумчивого отношения к использованию языкового материала.

Также М. В. Ломоносов проанализировал процессы формирования, становления и стабилизации системы русского национально-языкового выражения. По мнению исследователя Л. А. Переваловой, ученый высказывался «за сближение разговорного, живого языка с книжной речью, отвергал как преобладание в русском языке церковнославянских элементов, чего добивалось духовенство, так и смешанно-языковый салонный жаргон, характеризующий речь аристократов» [11. С. 70]. Он упорно отстаивал народную литературную языковую практику, которая развивается от поколения к поколению. Эта практика и должна быть использована в процессе обучения и воспитания.

Помимо этого, М. В. Ломоносов и его последователи были первыми учеными, выступившими против векового засилья латинского языка в науке. Благодаря последователям М. В. Ломоносова впервые в России началось чтение лекций по философии не на латинском, а на русском языке. Они боролись за признание родного языка не только как средства общения людей, но и как способа выражения национальных научных и литературных достижений человечества. Эта черта была тонко подмечена неутомимым борцом за русскую культуру и просвещение В. Г. Белинским: «Знаете ли, в

чем состоял отличительный характер века Екатерины II, этой великой эпохи, этого светлого момента жизни русского народа? Мне кажется, в народности. Да — в народности, ибо тогда Русь, стараясь по-прежнему подделываться под чужой лад, как будто назло самой себе, оставалась Русью» [1. С. 46].

Один из преемников М. В. Ломоносова, профессор Московского университета Н. Н. Поповский очень убедительно раскрывает значение преподавания на отечественном языке: «Начнем философию не так, чтобы разумел только один из всей России или несколько человек, но так, чтобы каждый, российский язык разумеющий, мог удобно ею пользоваться. Одни ли знающие по латине столь понятны и остроумны, что могут разумеать философию? Не безвинно ли претерпевают осуждение те, которые для незнания латинского языка почтиаются за неспособных к слушанию философии? Не видим ли мы примеру в простых так называемых людях, которые, не слыхавши и об имени латинского языка, одним естественным разумом толь изрядно и благоразумно о вещах рассуждают, что сами латинщики с почтением им удивляются» [12. С. 91–92].

Но особенно Н. Н. Поповский подчеркивал важное значение отечественного языка для обучения подрастающего поколения: «Самые отроки могут чрез частое повторение привыкнуть и к глубочайшим предложениям, когда они им порядочно и осторожно от учителей внушаемы бывают, только лишь бы на известном языке предлагаемы им были» [12. С. 92].

Профессор Московского университета А. А. Барсов также «содействовал тому, чтобы наука в Университете заговорила чистым русским языком» [15. С. 4]. Его современник М. Н. Муравьев называл его «ревнителем Росска слова», митрополит Евгений Болховитинов «строгим блюстителем чистоты и правильности отечественного языка», а в объявлении о его лекциях в 1757 г. значилось: «Антон Барсов, философ и свободных наук магистер, продолжать имеет математику на российском языке» [15. С. 4].

Однако чтение лекций на русском языке встретило сопротивление: в 1758 г. члены университетской конференции настояли на том, чтобы лекции читались на латинском языке, поскольку опасались, «как бы легкость слушания философических лекций на русском языке не привлекла всех других учеников и не отвратила бы их от занятий латинским языком, который есть главная цель учреждения университета и основание всех наук» [13. С. 135]. Поэтому, когда еще один профессор Московского университета, С. Е. Десницкий выступил за преподавание юриспруденции на русском языке, куратор Московского университета В. Е. Адодуров приказал читать лекции на латинском для того, чтобы «профессора-иностранцы могли точнее судить о них» [15. С. 4–5].

Материалистические взгляды М. В. Ломоносова по основным проблемам функционирования языка были продолжены родоначальником русского материализма А. Н. Радищевым. Писатель говорит о языке как о «благороднейшем по разуму даровании,

данном человеку для сообщения своих мыслей, посредством образования голоса через органы, на то устроенные» [З. С. 136]. Философ-мыслитель подчеркивает коммуникативную функцию языка, указывая, что речь есть главное средство общения между людьми. Он считает, что речь послужила стимулом развития рода человеческого: «Начальный способствовать рода человеческого есть речь» [З. С. 33]. Без речи была бы невозможна практическая и научная деятельность людей, благодаря ей «одолжен человек всеми своими изобретениями».

А. Н. Радищев пытался решить наиболее сложные социальные, культурные и отчасти педагогические проблемы своего века, которые составляли центральный узел борьбы традиционной и элитарной дворянской культур конца XVIII в., в том числе проблему соотношения родного и иностранных языков в процессе воспитания личности.

Он был сторонником такой системы воспитания, которая обеспечила бы разностороннее развитие личности. Вот почему А. Н. Радищев говорил о необходимости включения в программу общего образования довольно широкого круга естественно-научных и гуманитарных знаний. Критикуя чрезмерное увлечение латынью и французским языком, он совсем не отрицал надобности изучения иностранных языков. Знание иностранных языков нужно для того, чтобы иметь возможность глубже и

полнее ознакомиться с жизнью народов других стран, с их культурой, изобретениями, понятиями. Но главное место в отечественном воспитании им отведено изучению родного, русского языка. В «Путешествии из Петербурга в Москву» устами крестичского дворянина он говорил по этому поводу следующее: «Преподавая вам сведения о науках, не оставил я ознакомить вас с различными народами, изучив вас языкам иностранным. Но прежде всего попечение мое было, да познаете ваш собственный, да умеете на оном изъяснять ваши мысли словесно и письменно, чтобы изъяснение сие было в вас непринужденно и поту на лице не производило» [14. С. 113].

Выступления А. Н. Радищева в защиту родного языка имели большое прогрессивное значение. Они наносили серьезный удар по элитарно-космополитической идеологии дворянства, вносили ценный вклад в борьбу за подъем и развитие национальной русской культуры и просвещения и содействовали усилению роли русского языка в системе отечественного воспитания.

Таким образом, оценка новаторских исследований М. В. Ломоносова и его последователей в области воспитания и образования тесно связана с культурно-историческими потребностями русского общества XVIII в., а прежде всего — с процессами формирования русского национального языка, с центральными задачами развития русской национальной литературы в ту эпоху.

Список литературы

1. Белинский, В. Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 1. Литературные мечтания / В. Г. Белинский. — М.: Изд-во АН СССР, 1953. — 573 с.
2. Белинский, В. Г. Полное собрание сочинений: в 13 тт. Т. 2. Статьи и рецензии. Основы русской грамматики. 1836—1838. / В. Г. Белинский. — М.: Изд-во АН СССР, 1953. — 768 с.
3. Галактионов, А. А. Русская филология XI—XIX вв. / А. А. Галактионов, П. Ф. Никандров. — Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. — 744 с.
4. Ионов, И. Н. Российская цивилизация. IX — начало XX в. / И. Н. Ионов. — М.: Просвещение, 1995. — 320 с.
5. Камнева, Н. В. Русский язык и культура речи: Учебно-методическое пособие / Н. В. Камнева, Л. В. Шевченко. — Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2007. — 152 с.
6. Ломоносов, М. В. О нынешнем состоянии словесных наук в России / М. В. Ломоносов // Для пользы общества... / Состав., вступит. ст., примеч. А. С. Елеонский. — М.: Сов. Россия, 1990. — 384 с.
7. Ломоносов, М. В. Предисловие о пользе книг церковных в российском языке / М. В. Ломоносов // Для пользы общества... / Состав., вступит. ст., примеч. А. С. Елеонский. — М.: Сов. Россия, 1990. — 384 с.
8. Ломоносов, М. В. Полное собрание сочинений: в 11 т. Т. 7. Труды по филологии 1739—1758 гг. / М. В. Ломоносов; глав. ред.: С. И. Вавилов, Т. П. Кравец; редкол.: В. В. Виноградов, Б. Д. Греков, А. В. Топчиев, С. Г. Бархударов, А. И. Андреев, Г. П. Блок, Г. А. Князев, В. Л. Ченакал. — М., Л., 1952. — 997 с.
9. Ломоносов, М. В. Полное собрание сочинений: в 11 т. Т. 9. Служебные документы. 1742—1765 гг. / М. В. Ломоносов; глав. ред.: С. И. Вавилов, Т. П. Кравец; редкол.: В. В. Виноградов, Б. Д. Греков, А. В. Топчиев, С. Г. Бархударов, А. И. Андреев, Г. П. Блок, Г. А. Князев, В. Л. Ченакал. — М., Л., 1955. — 1033 с.
10. Ломоносов, М. В. Полное собрание сочинений: в 11 т. Т. 10. Служебные документы. Письма. 1734—1765 гг. / М. В. Ломоносов; глав. ред.: С. И. Вавилов, Т. П. Кравец; редкол.: В. В. Виноградов, Б. Д. Греков, А. В. Топчиев, С. Г. Бархударов, А. И. Андреев, Г. П. Блок, Г. А. Князев, В. Л. Ченакал. — М., Л., 1957. — 950 с.
11. Перевалова, Л. А. Педагогические взгляды М. В. Ломоносова / Л. А. Перевалова. — М.: Просвещение, 1964. — 144 с.
12. Поповский, Н. Н. Речь, говоренная в начале философических лекций / Н. Н. Поповский // Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII в. Т.1. — М.: Гос. изд-во политической литературы, 1952. — 712 с. — С. 90—91.
13. Протокол конференции от 19 сентября 1758 г. // Документы и материалы по истории Московского университета второй половины XVIII в. Т.1. 1756—1764. — М.: Изд-во Московского университета, 1960. — 416 с. — С. 135—136.
14. Радищев, А. Н. Избранные сочинения / А. Н. Радищев. — М.: Госполитиздат, 1952. — 711 с.
15. Успенский, Б. А. Предисловие / Б. А. Успенский // «Российская грамматика» А. А. Барсова. — М.: Изд-во Московского университета, 1981. — 776 с. — С. 3—30.
16. Хрестоматия по истории русского языкознания / Под ред. Ф. П. Филина. Учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов и пед. ин-тов. — М.: Высшая школа, 1973. — 504 с.

НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ

В. А. Возчиков

СТУДЕНТЫ В ЭПОХУ ПЛАНОВОЙ ЭКОНОМИКИ



УДК 378.14
ББК 74.5

На основании книги В. А. Богдан «Студенты Первой пятилетки» анализируется состояние советского высшего образования в 30-е гг. прошлого века: особенности приема в вузы, формы и методы обучения, требования к студентам, идеологическая заданность общественных дисциплин и т. д.; отмечается обусловленность деятельности высшей школы в СССР требованиями развития народного характера, плановым подходом к подготовке специалистов.

Ключевые слова: высшее образование в СССР; В. А. Богдан; социальный состав студентов; бригадный метод обучения; общественная работа; марксистско-ленинская идеология; русская эмиграция.

V. A. Vozchikov

STUDENTS IN THE PLANNED ECONOMY ERA

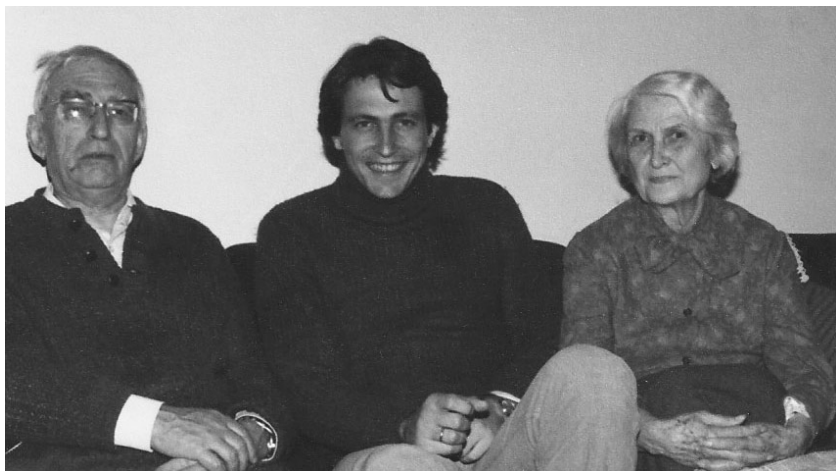
The article examines the state of the Soviet higher education in the 30-ies of the 20th century based on the book by V. A. Bogdan “Students of First Five-Year Plan”: features of admission to universities, forms and methods of training, requirements for students, ideological tasks of social sciences, etc. The author notes conditionality of activities of higher schools in the USSR and the requirements of the national character, planned approach to training of specialists.

Key words: higher education in the USSR; V. A. Bogdan; the social composition of the students; Brigade method of teaching; social work; Marxist-Leninist ideology; Russian emigration.

В 1973-м году в Буэнос-Айресе в издательстве газеты «Наша страна» вышла книга Валентины Алексеевны Богдан «Студенты Первой пятилетки» [1] — для российского читателя, к сожалению, библиографическая редкость. Как пояснил автору этих строк в сентябре прошлого года редактор «Нашей страны» Николай Леонидович Казанцев, В. А. Богдан выпустила книгу за свой счет, практически одновременно профинансировав и однотомное издание «Народной монархии» И. Л. Солоневича... В то время проживавшие в Лондоне Валентина Алексеевна и ее муж Алексей Васильевич уже тридцать лет находились в эмиграции. В. А. Богдан писала статьи для «Нашей страны», занималась мемуарами — в начале 80-х во Франкфурте-на-Майне вышла вторая ее книга под названием «Мимикрия в СССР» [2]. Н. Л. Казанцев любезно предоставил в наше

распоряжение фотографии, на которых запечатлена его встреча с семьей Богдан в 1980-м году, когда Николай Леонидович находился в Лондоне в качестве корреспондента 7-го канала аргентинского телевидения.

Предметом настоящей публикации стали некоторые факты истории советского высшего образования, вошедшие в книгу «Студенты Первой пятилетки». В строгом смысле заголовков воспоминаний В. А. Богдан не соответствует временным рамкам описываемых событий. Как известно, первая пятилетка охватывала период с 1928 по 1932-й гг. (в реальности — даже меньший, поскольку считалась выполненной «досрочно»), Валентина же стала первокурсницей в 1929-м, а защитила диплом — в 1934-м году. Таким образом, название произведения в меньшей степени включает в себе хронологический, но в большей — метафорический смысл. Первая пяти-



Редактор газеты «Наша страна» Николай Леонидович Казанцев (в центре) в гостях у Алексея Васильевича и Валентины Алексеевны Богдан (Лондон, 1980 г.).

Компьютерная подготовка фото к печати дизайнера О. В. Возчиковой

летка для народного хозяйства СССР знаменовала собой утверждение плановой экономики — отныне жизнь страны во всем ее многообразии определяли и направляли руководящие указания центральных органов власти. В мировоззренческом плане такая практика предполагала признание каждым членом общества приоритетными для собственного поведения и деятельности распоряжения бюрократических органов различных уровней; всеми способами власть формировала веру в то, что ее директивы являются единственно верными и справедливыми. В 30-е годы прошлого века обучение в советских вузах все более обрело характер плановой подготовки специалистов — в необходимых для решения конкретных задач количестве и «ассортименте», с моральными и деловыми качествами, соответствующими государственной идеологии.

Книга В. А. Богдан — документальное свидетельство подчинения высшего учебного заведения «плановому» началу, увиденного и осмысленного тогдашней студенткой. Замечательно, что Валентина Алексеевна «задним числом» (вспоминания были написаны спустя десятилетия после студенчества) не позволяет себе конъюнктурной критики советского прошлого, не омрачает черной краской годы учебы. Искренние страницы прозы согреты теплом души автора...

Даже вчерашняя школьница обратила внимание на строгий отбор кандидатов в студенты с точки зрения классовой «благонадежности». Так, даже не был допущен к экзаменам способный одноклассник Валентины,

мечтавший стать врачом: «В их семье, у деда, а потом у отца, была паровая мельница. Он «лишенец», то есть лишен права голоса при выборах, как бывший буржуй. Лишение своего отца Саша скрыть не мог, так как при подаче заявления в институт нужно было представить справку от горсовета, имеют ли родители право голоса» [1. С. 16]. Ранее такого требования не было, потому старшие брат и сестра одноклассника в вузы были приняты: «Они поступили несколько лет назад, когда не было такого строгого классового отбора. Выдержали экзамен и все. На вопрос о занятии отца они ответили, что он мирошник и подтвердили это справкой, а о его праве на голосование никто и не спрашивал» [1. С. 17].

Как о чем-то само собой разумеющемся и хорошо известном поведаль местный абитуриент, что «... пришла инструкция принять как можно больше партийцев и комсомольцев. <...> Принимать будут так: в первую очередь партийцев и комсомольцев пролетарского происхождения, во вторую — партийных служащих, потом беспартийных, детей рабочих и крестьян, бедняков и середняков, и только на оставшиеся места, если окажутся, примут прочих. Вы, конечно, представляете, что с таким распоряжением приемная комиссия будет снисходительна к одним и очень требовательна к другим. А у некоторых этих прочих, в том числе и детей ученых и крупных специалистов, есть еще и протекция» [1. С. 11]. Результаты приемной кампании в Краснодарском Институте пищевой промышленности, как вскоре убедились В. А. Богдан, вполне подтверждали справедливость сказанного.

По мнению Валентины Алексеевны, темы вступительных сочинений «... были легкие, почти те же самые, на которые мы писали сочинения в школе:

1. Подъем благосостояния трудящихся РСФСР при выполнении первого пятилетнего плана.

2. Типы Грибоедова в современном обществе.

3. Женщина в революционной художественной литературе.

4. Незримые слезы в произведении Гоголя [1. С. 9].

На наш современный взгляд, наиболее трудной кажется первая тема, не связанная с литературой. Однако для большинства тогдашних абитуриентов она-то и оказалась особенно привлекательной — в школах проблемам пятилетки уделялось повышенное внимание!.. Так, абитуриентка Таня, по ее словам, «... знала что писать. Недаром мы в школе целый год разбирали и заучивали пятилетний план. Как начала писать, цифры так и поперли из головы: сколько метров мануфактуры, да сколько пар обуви будет сделано. Можно написать целую поэму, когда подумаешь, насколько тракторы и комбайны облегчат труд крестьянина». Абитуриентка Лида вполне согласна с подругой: «Зубрежка пятилетнего плана пригодилась, а вот о грамматике беспокоюсь» [1. С. 10]. Как видим, девушки отнюдь не стремились выразить свою индивидуальность, да от них этого и не требовалось, так как главным считалось «раскрыть содержание» с «идеологически верных» позиций.

Впрочем, некоторые писали с искренним желанием высказаться,

к таким творческим натурам относилась и Валентина Богдан: «Я выбрала вторую тему и писала с большим воодушевлением. «Горе от ума» я знала почти наизусть, и обличитель чужих пороков, Чацкий, был одним из моих самых любимых героев. Одно время я даже старалась подражать ему ...» [1. С. 9—10]. Однако прагматично или «лично» выбирали тему поступающие, оба этих подхода принимались комиссией как равнозначные — иначе не обеспечить должный социальный состав первокурсников!..

Как важную особенность тогдашней приемной кампании отметим сдачу в один день сразу двух экзаменов: «Вторым экзаменом в этот день (сразу после сочинения. — В. В.) была письменная математика», — свидетельствует В. А. Богдан [1. С. 10]. Письменные испытания воспринимались как самые «главные», если успешно преодолеешь их, «... остальное ерунда, не страшно» [1. С. 11].

Через две недели после завершения экзаменов (такой срок устанавливался приемной комиссией для подведения итогов, оформления документов; абитуриенты на эти дни разъезжались по домам [1. С. 13]. Валентина Богдан и ее подруги из городка Кропоткин получили открытки с известием о зачислении их в число студентов.

В институте первостепенное внимание уделялось идеологической подготовке будущих инженеров сталинских «пятилеток». Так, В. А. Богдан описывает митинг в городском саду Краснодара по случаю начала учебного года. Выступавший комсомольский активист внушал начинающим, что

«... мы, пролетарские студенты, ...», а потому неукоснительно требуется «... изучать не только специальные науки, но и марксизм-ленинизм» [1. С. 30]. Валентина Алексеевна вспоминала и об обязательных резолюциях, которые традиционно принимали по завершению подобных мероприятий. Резолюции были однотипными, непременно подчеркивавшими, что «... студенты понимают важность поставленных перед ними задач, горды быть представителями пролетариата, обещают приложить все усилия к изучению наук, особенно марксизма и ленинизма и благодарят партию и правительство за заботу» [1. С. 13].

Ритуал принятия резолюции лишь внешне выглядел формально (по опыту собственных студенческих, да и «взрослых» лет могу утверждать, что редко кто вслушивался в текст, с нетерпением ожидая завершением «мероприятия»), однако в действительности содержал большой идеологический смысл: аудитория не только «одобряла» предложения, но и неизменно выражала свою благодарность «власти»!.. Добровольно, не «под пыткой», забыв свою «кухонную» принципиальность... А попробуй не «одобрить», не «поблагодарить» — лишишься того малого, что имеешь, и уж точно ничего не получишь в будущем!..

О содержании вузовских философских лекций того времени дает представление следующее суждение В. А. Богдан: «Философское мышление, говорил Розенберг (профессор диалектического материализма в институте. — В. В.), присуще человеку с самых ранних стадий его развития как

индивидуального, так и исторического; так что теорий о путях развития общества очень много, однако только материалистический подход к познанию мира, основанный на изучении материальных фактов, дает возможность раскрыть законы развития мира в целом и законы развития человеческого общества в частности. Зная законы развития общества, можно предсказать, как это развитие будет идти в будущем. «Мы, марксисты, — говорил он, — не делаем историю, мы помогаем ей двигаться по более правильному, следовательно, по более легкому пути». Все остальные философские учения, не основанные на материализме, являются заблуждениями. Их нужно просто отбросить, чтобы не засорять головы» [1. С. 31].

Если студенты задавали «неправильные» вопросы, их «отечески» поправляли:

— Вы утверждаете, что ход истории предопределен (законами развития общества, «открытыми» марксизмом. — В. В.). Не есть ли это фатализм? — спрашивал другой студент.

— Какой же это фатализм — знать законы развития? Вы, например, знаете, что через восемь часов наступит ночь, а завтра опять будет день и стараетесь сделать день как можно лучше и полней и даже удлиняете его при помощи искусственного света. Знание законов движения и развития — это еще не предопределение [1. С. 32].

Такая ошеломляющая демагогия, беззащитная «подмена тезиса» представлялись вполне достаточными для объяснения!.. Студенты, желающие самостоятельно познакомиться с «немарксистскими» философскими

трудами, были лишены такой возможности. Так, В. А. Богдан не выдали в институтской библиотеке работы Шопенгауэра: «... мне сказали, е-мо-ему удивлению и разочарованию, что его книг в библиотеке нет.

— А сочинения Канта есть?

— И Канта нет.

— Их нет, или их не выдают? — добивалась я.

— Их нет, — сказала библиотекарша, — изъяты из употребления за ненадобностью.

Они оказались, как выразился профессор Розенберг, «хламом истории» [1. С. 34].

Заметим, однако, что у молодости — свои права и законы, и те проявления советской системы, которые десятилетия спустя акцентировала Валентина Алексеевна в своих книгах, в действительности воспринимались больше с досадой, чем с возмущением. Раздражали скучные лекции по марксизму-ленинизму, отнимали массу времени собрания и общественные «нагрузки», не прибавляли энтузиазма ни инициированный «сверху» бригадный метод, ни военные занятия... Но многочисленные радости студенческой жизни с лихвой компенсировали негативное! Лишь спустя годы, когда «радости» затухают в памяти, а жизненные реалии «откорректируют» некоторые молодые надежды, можно рефлексировать, что учили «не так» и «не тому», говорили «не о том» и вообще — «подавляли»... Тогда же, в студенчестве, отсутствие в библиотеке тех или иных книг по большому счету жизнь «не отравляло», не мешало весело распевать:

Вокруг Меда (медицинского института. — В. В.) кочки, кочки,

Цым ля ля, цым ля ля,

Там студентки, как цветочки,

Цым ля ля, цым ля ля. [1. С. 30]

Воистину, хочешь быть счастливым — будь им: «Купив шапочки, мы почувствовали себя нарядными, красивыми и счастливыми. Проходя мимо фотографа, мы решили зайти сфотографироваться всем вместе» [1. С. 298].

Спору нет, «изымать» книги из библиотек нельзя, особенно отнюдь не «экстремистского» Канта. Думается, прочитай двадцатилетняя Богдан «Критику чистого разума» — «устои» бы не поколебались, да и — позволю себе дерзкое предположение! — не стала бы Валентина читать немецкого классика, будь его книги в свободном библиотечном доступе. В лучшем случае, «пролистала» бы из любопытства или готовясь к семинару... Сегодня позволительно читать не только Канта и Гегеля, но и Ницше, Мигеля Серрано, Хаузера, Аллена Рено ... И что же, «в очередь» выстраиваются студенты за этими книгами? Как бы ни так!

По тогдашним вузовским правилам, распределение студентов по факультетам осуществлялось на втором курсе и. как сообщает Богдан, «... к моей радости, я была зачислена на механический факультет, куда мне очень хотелось» [1. С. 78]. Вузовскую программу Валентина осваивала с удовольствием, получала самую высшую студенческую стипендию, полагающуюся за успехи в учебе (с осени 1932-го так стали поощрять студентов, к

немалой досаде «активистов», которые, погружаясь в «общественную работу», нередко запускали учебу).

— Учиться нетрудно, и с каждым годом интереснее, но общественная работа прямо отравляет жизнь, — рассказывала после окончания второго курса Валентина своему товарищу. — Собрания, заседания, кружковая «проработка» выступлений вождей, субботники, да еще общественная нагрузка, — ты, конечно, знаешь, что это такое! Совершенно нет времени сделать что-либо для себя или развлечься. И все время нужно быть начеку, стараться не сказать ничего антипартийного, антиобщественного, антисоветского, антимарксистского, антипролетарского ... в неподходящей компании. Могут придаться и напакостить, вплоть до исключения из института. Как видишь, студенческая жизнь далеко не легка и даже опасна» [1. С. 129].

Подтверждением того, что в годы первой пятилетки вузовская практика все явственнее ориентировалась на конкретные потребности хозяйства страны, является появление в институте в 1929—30 учебном году «партийцев»: «Они из той тысячи ответственных коммунистов, которых ЦК партии послал учиться в порядке партийной дисциплины. Их готовят к занятию высоких административных постов в промышленности и сельском хозяйстве: директоров предприятий и трестов, директоров совхозов и тому подобное. Подготовка их очень пестрая; многие окончили только начальную школу. Другие начинали учиться в гимназии или в технических школах, но не кончили. Некоторые были даже

со средним техническим образованием. Практических занятий они пока не отрабатывали, а только приходили на лекции. Почти с каждым из них отдельно занимаются профессора и другие научные работники» [1. С. 44].

Добавим, что и сами студенты вовлекались в процесс подготовки будущих управленцев — в этом заключался один из смыслов так называемого *бригадного метода*, который какое-то время — впрочем, недолгое! — внедрялся в советских вузах.

В. А. Богдан вспоминает о начале второго курса осенью 1930 года:

«После первого же комсомольского собрания Тania и Лида пришли с новостью:

— Знаешь, вводится новый метод занятий — бригадный.

— Что же это за метод?

— Будет так: всех студентов разобьют на бригады в три-пять человек. Студенты одной бригады будут вместе готовиться к зачетам и вместе их сдавать. Зачет будет зачитываться всей бригаде целиком, и если один член засыпется, то вся бригада не получит зачета и должны будут придти сдавать другой раз.

— Разве это возможно?! Каждый занимается по-своему. Одному одни предметы трудны, и он отдает им больше времени, другому трудны другие, а третьему все трудно. Значит, вся бригада должна будет равняться по слабому, разжевывая ему трудные места? <...>

— Какая же польза от бригад?

— Говорят, это сделает всю группу более ровной академически. Сильные студенты будут вынуждены помогать слабым и подтягивать ленивых.

— Значит, более способные студенты не будут в состоянии изучать предметы более глубоко.

— Не знаю, говорят это мера временная» [1. С. 78].

В начале 30-х гг. в вузах появляются военные занятия: «Военную подготовку проходят как мужчины, так и женщины. Мы изучаем оружие, учимся стрелять и по карте решаем тактические задачи. Кроме того, нас знакомят с постановкой военного дела в других государствах и доказывают слабость армий в капиталистических странах» [1. С. 90]. Студенты на «политические разглазительствования не обращали внимания», а «стрелять из винтовки и револьвера» научились быстро [1. С. 91].

В январе 1933 года Валентина вышла замуж за Алексея (в книге — Сергей) Васильевича Богдана, с которым была знакома еще со школьных лет. Венчание с тогда еще ассистентом Краснодарского сельскохозяйственного института состоялось в церкви, провели его по настоянию матери невесты — Нины Ивановны, с немалыми предосторожностями. В свадьбе за год до окончания института был немалый прагматический смысл, который Валентина Алексеевна раскрывает в своих воспоминаниях: «... пожениться до моего окончания мы хотели потому, что по новому закону диплом не выдается на руки окончив-

шим вуз, а посылается прямо на место их первой работы по назначению комиссариата. На этом месте специалист обязан проработать не меньше трех лет. Если студент откажется ехать по назначению, он не получит диплома об окончании. Мужа и жену обещают посылать на работу вместе» [1. С. 225]. В 1934-м году, защитив проект маслоэкстракционного завода, В. А. Богдан стала дипломированным инженером-конструктором...

Считать ли книгу В. А. Богдан «Студенты Первой пятилетки» антисоветской?.. Безусловно, ибо изъяны системы в ней отчетливо обозначены. В то же время в книге Валентины Алексеевны отсутствует известная, если позволительно так выразиться, «атрибутика», присущая «антисоветским» текстам в расхожем понимании: страстное публицистическое «обличение» недостатков, выраженная определенной лексикой нетерпимость, мстительное злорадство и т. п. В. А. Богдан — не идеолог, не «партиец», не стремится обратить кого бы то ни было в «свою веру»; она — транслятор событий, как те представляли в ее понимании; рассказчик — сожалеющий, сочувствующий, переживающий, недоумевающий, но не злобствующий в силу своего душевного склада. Непременно «прослыть» диссидентом Валентина Алексеевна не стремилась, да и необходимости такой не было.

Список литературы

1. Богдан, Валентина. Студенты Первой пятилетки / В. А. Богдан. — Буэнос-Айрес: Изд-во «Наша страна», 1973. — 279 с.

2. Богдан, Валентина. Мимикрия в СССР. Воспоминания инженера, 1935—1942, Ростов-на-Дону / В. А. Богдан. — Франкфурт-на-Майне, 1982. — 322 с.

ХРОНИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ АВТОРЕФЕРАТОВ ДИССЕРТАЦИЙ (втор. пол. 2013 – 2014 гг.)

В рубрике представлена информация об авторефератах диссертаций по историко-педагогической проблематике, которые были защищены в научных и высших учебных заведениях Российской Федерации соискателями ученых степеней доктора и кандидата наук во втор. пол. 2013 – 2014 гг.

Ключевые слова: автореферат; историко-педагогические исследования.

THE CHRONICLE OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES CHRONICLE OF ABSTRACTS OF DISSERTATIONS (The 2nd Half of 2013–2014)

This section provides information about the dissertation abstracts on historical and pedagogical issues which were defended in scientific and higher educational institutions of the Russian Federation by candidates for a Doctor's or Candidate degree in the second half of 2013 – 2014.

Key words: an abstract; historical and pedagogical researches.

Иванов В. П. Становление и развитие системы религиозно-воспитания военнослужащих Русской армии в XVIII – начале XX века : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Иванов Владимир Петрович ; [Воен. ун-т]. – Москва, 2014. – 40 с.

Марчукова С.М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Я. А. Коменского : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Марчукова Светлана Марковна ; [Ин-т пед. образова-

ния и образования взрослых РАО]. – Санкт-Петербург, 2014. – 43 с.

Пичугина В. К. Развитие антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Пичугина Виктория Константиновна ; [Волгогр. гос. социал.-пед. ун-т]. – Волгоград, 2014. – 44 с.

Рыжков А. Н. Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических

наук : 13.00.01 / Рыжов Алексей Николаевич ; [Моск. пед. гос. ун-т]. — Москва, 2013. — 42 с.

Файзрахманова А. Т. Становление и развитие музыкально-педагогического образования в Татарстане (XIX–XX вв.) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Файзрахманова Ляля Тагировна ; [Ин-т педагогики и психологии РАО]. — Казань, 2014. — 38 с.

Шубович В. Г. Становление и развитие системы профессионального образования в Симбирской губернии (1839–1917 гг.) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Шубович Валерий Геннадьевич ; [Ульян. гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова]. — Чебоксары, 2013. — 46 с.

Базалей Е. А. Педагогические условия нравственного воспитания старшеклассников по системе А. С. Макаренко : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Базалей Елена Александровна ; [Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых]. — Москва, 2014. — 22 с.

Болатов В. Т. Педагогические воззрения и научно-исследовательская деятельность М. М. Ковалевского : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Болатов Владимир Тариевич ; [Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова]. — Владикавказ, 2014. — 19 с.

Евсеев Т. В. Просветительско-педагогическая деятельность представителей офицерской династии Римских-Корсаковых в России (XIX — начало XX веков) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Евсеев Татьяна Валерьевна ; [С.-Петерб. воен. ин-т внутр. войск МВД России]. — Санкт-Петербург, 2013. — 24 с.

Кантур О. Н. Гуманистические идеи в педагогической системе Константина Александровича Москаленко : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кантур Ольга Николаевна ; [Липец. гос. пед. ун-т]. — Калуга, 2014. — 24 с.

Ковыльникова Т. С. Развитие теоретических основ образовательной деятельности российских университетов XIX — начала XX века : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Ковыльникова Татьяна Сергеевна ; [Твер. гос. ун-т]. — Тверь, 2013. — 27 с.

Корпусова Ю. А. Развитие теоретических основ мужского и женского дворянского образования конца XVIII — первой трети XIX века как фактор формирования духовно-интеллектуальных элит России : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Корпусова Юлия Анатольевна ; [Твер. гос. ун-т]. — Тверь, 2014. — 23 с.

Кузнецов Ю. В. Трансформация отечественного опыта организации профессиональной подготовки ави-

ационных специалистов (историко-педагогический аспект) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кузнецов Юрий Владимирович ; [Ульян. гос. ун-т]. — Ульяновск, 2013. — 30 с.

Кюреган А. В. Гуманизация образования на биоэтической основе в зарубежной школе и педагогике (XIX—XXI вв.) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кюреган Анна Викторовна ; [Акад. социал. унр.]. — Москва, 2014. — 31 с.

Нефедова М. В. Становление и развитие педагогического образования в Казанском императорском университете (1804—1917 гг.) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Нефедова Мария Владимировна ; [Казан. (Приволж.) федер. ун-т]. — Казань, 2013. — 23 с.

Омельянович Е. В. Эстетическое образование в условиях петербургской дореволюционной школы XIX — начала XX веков : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Омельянович Елена Владимировна ; [С.-Петерб. акад. постдиплом. пед. образования]. — Санкт-Петербург, 2013. — 25 с.

Орлова Ю. Е. Становление и развитие педагогического образования родителей дошкольников по подготовке детей к обучению в школе (середина XVII — начало XXI вв.) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01

/ Орлова Юлия Евгеньевна ; [Акад. социал. упр.]. — Москва, 2014. — 27 с.

Симаева Ю. М. Педагогическое обеспечение преподавания хореографии в общеобразовательных учебных заведениях России (60-е годы XIX века — 1918 г.) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Симаева Юлия Михайловна ; [Ин-т теории и истории педагогики РАО]. — Москва, 2014. — 24 с.

Сотосов А. А. Историко-педагогический анализ применения метода принуждения в воспитании военнослужащих внутренних войск МВД России : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук : 13.00.01 / Сотосов Андрей Александрович ; [С.-Петерб. воен. ин-т внутр. войск МВД России]. — Санкт-Петербург, 2013. — 24 с.

Суетин И. Н. Система музыкального профессионального образования в России в XX веке (на примере Симбирской губернии-Ульяновской области) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Суетин Илья Николаевич ; [Ульян. гос. ун-т]. — Ульяновск, 2014. — 28 с.

Тереня Ю. Ю. Педагогическая журналистика русского зарубежья 1920—1940 гг. как фактор национального самосохранения детей и юношества в эмиграции : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Тереня Юлия

Юрьевна ; [Воронеж. гос. пед. ун-т]. — Москва, 2013. — 24 с.

Тупицына Н. А. Освоение творческого наследия С. А. Соловейчика как средство формирования сотрудничества педагогов, детей и их родителей : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Тупицына Наталья Александровна ; [Вят. гос. гуманитар. ун-т]. — Ярославль, 2013. — 23 с.

Храбсков А. В. Ритуал как педагогическое средство социализации личности в отечественной образовательной практике XX века :

автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Храбсков Алексей Вячеславович ; [Ульян. гос. ун-т]. — Самара, 2013. — 26 с.

Щербакова Е. В. Взаимодействие учительских и духовных семинарий как фактор развития образования в Оренбургской губернии в XIX — начале XX вв. : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Щербакова Елена Викторовна ; [Оренбург. гос. ун-т]. — Оренбург, 2014. — 23 с.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

В. П. Вахтеров

ОСНОВЫ НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

ВВЕДЕНИЕ.

Время ли теперь выпускать книгу по общим вопросам воспитания и образования? Когда я пишу эти строки, лидеръ правыхъ въ Государственномъ Совѣтѣ, возражая противъ увеличенія кредита на школы, нарисовалъ довольно мрачную картину международнаго положенія Россіи. Его мысль сводилась къ тому, что теперь не время усиленно заботиться о школахъ, когда на очереди болѣе важные государственные вопросы. Другіе указываютъ на невзгоды внутренней жизни нашей родины и тоже находятъ, что съ вопросами воспитания и образования можно подождать.

Но что же, если не просвѣщеніе нужно въ странѣ, гдѣ то, что у другихъ народовъ считается ужасомъ и позоромъ — голодъ сталъ хроническимъ явленіемъ еще съ 90-хъ годовъ прошлаго вѣка, гдѣ смертность дѣтей вдвое выше, чѣмъ у нашихъ сосѣдей на Скандинавскомъ полуостровѣ; но что же, если не просвѣщеніе, нужно тамъ, гдѣ мѣстности, нѣкогда бывшія житницею страны, переживаютъ судьбу Ирана, славившагося раньше изумительнымъ плодородіемъ, а теперь представляющаго бесплодную пустыню. Безпощадно истребляются лѣса, уменьшается количество скота, увеличивается число безлошадныхъ земледѣльцевъ; возрастаетъ пьянство, развратъ, едва ли не вырождается раса. Наступила какая-то оргія хищенія и казнокрадства, при чемъ большіе и малые хищники и казнокрады чувствуютъ себя хозяевами

момента. Вспыхивают погромы, появляются моральные чудовища, какъ Азефъ. Сама жизнь человѣческая цѣнится ни во что, когда люди убиваютъ, призывая при этомъ имя Божіе; ужасъ перестаетъ быть ужасомъ, и то, что въ нормальное время вызвало бы взрывъ негодованія, теперь печатается въ газетахъ петитомъ. Что касается самаго многочисленнаго у насъ сословія—крестьянъ, то ихъ жизнь, какъ она изображена, напримѣръ, такими замѣчательными наблюдателями, какъ покойный Чеховъ и нынѣ здравствующій Бунинъ, ужасна. Безысходная нужда, непосильный трудъ, пьянство, безпросвѣтность. Въ деревнѣ страшно жить. «Они живутъ хуже скотовъ», по словамъ знаменитаго писателя. Указываютъ на предстоящій кризисъ промышленности. Предсказываютъ неизбежное банкротство, новую Цусиму въ сельскомъ хозяйствѣ, промышленности, внѣшней политикѣ, финансахъ.

Мы зашли въ какой-то тупикъ, изъ котораго не видно выхода. Среди людей, отъ которыхъ нѣсколько лѣтъ тому назадъ можно было слышать восторженные рѣчи, полныя вѣры и надежды на лучшее будущее, теперь встрѣчаемъ угнетенное настроеніе, разочарованіе, уныніе, близкое къ отчаянію. Обманутые въ своихъ лучшихъ надеждахъ, наиболѣе впечатлительные люди заболѣваютъ психически, думаютъ о самоубійствѣ.

Въ такія времена мысль усиленно ищетъ выхода. Естественно, что разные люди указываютъ и разные пути. Религіозные люди укажутъ на молитву, какъ на самый лучший исходъ. Другіе будутъ ждать спасенія отъ естественной эволюціи производственныхъ отношеній. Каждая изъ политическихъ партій будетъ указывать на свою программу, какъ на панацею отъ всѣхъ золъ. Но есть люди, которые, нисколько не отрицая и нѣкоторыхъ другихъ путей, болѣе всего вѣрятъ въ силу воспитанія и образованія широкихъ народныхъ массъ. Мы знаемъ людей, бывшихъ близко къ отчаянію, которые нашли выходъ изъ этого безысходнаго мрака въ упорной работѣ надъ про-

свѣщеніемъ народныхъ массъ. И мы думаемъ, что они выбрали правильный путь.

Мы говорили о хроническомъ голодѣ; но есть еще другой голодъ — духовный, и онъ является причиной перваго. Было время, когда во Франціи десятина земли такъ же, какъ у насъ теперь, давала 45 пудовъ ржи; теперь она даетъ 170 пудовъ пшеницы. И это результатъ общаго и специально агрономическаго образованія французскаго сельскаго населенія. Почти то же надо сказать о Германіи и Швейцаріи; но въ послѣднихъ странахъ нѣтъ того чернозема, какой есть у насъ. Нѣтъ тамъ и такихъ богатствъ, какими изобилуютъ наши лѣса, нѣдра нашихъ горъ, наши моря и рѣки. И, однакоже, тамъ не знаютъ, что такое голодъ. Знаніе и планомѣрный трудъ — вотъ тотъ ключъ, посредствомъ котораго открываются сокровища, спрятанныя природой. А знаніе и трудоспособность — результатъ хорошаго воспитанія и образованія. И такъ во всемъ. Голодъ, такимъ образомъ, является самымъ тяжкимъ обвиненіемъ по адресу тѣхъ, кто задерживалъ умственное и нравственное развитіе народа. Нельзя презирать образованіе и въ то же время разсчитывать на производительность страны. А мы презираемъ и образованіе и книги. Лѣтъ 12 тому назадъ у насъ на одну книжную лавку приходилось болѣе 45 винныхъ лавокъ. Между этой статистикой и статистикой неурожаевъ существуетъ самая тѣсная связь. Сила страны не въ пространствѣ, даже не въ числѣ жителей, а тѣмъ менѣе въ количествѣ войскъ; сила страны въ числѣ просвѣщенныхъ, энергичныхъ, трудоспособныхъ, стойкихъ дѣятелей, а это дѣло воспитанія и образованія.

Послѣднее десятилѣтіе поставило предъ нами нѣсколько крупнѣйшихъ историческихъ задачъ, и мы не выдержали этого экзамена. У насъ не оказалось людей, стоящихъ на высотѣ предъявленныхъ къ нимъ требованій. Мы оказались умственными и нравственными банкротами. У насъ оказалось очень мало людей, соотвѣтствовавшихъ историческому моменту. Это не должно удивлять насъ, потому что при нашемъ воспитаніи

и условіяхъ жизни и не могло вырасти ничего лучшаго. Но это побуждаетъ насъ съ наибольшей серьезностью отнестись къ вопросамъ образованія и воспитанія поколѣній, идущихъ намъ на смѣну. Если мы сами не выдержали экзамена и оказались плохими и несчастливými, то пусть же будутъ хорошими и счастливыми наши дѣти. Никто не придетъ на помощь народу, если онъ самъ не въ силахъ помочь себѣ, если онъ самъ не въ состояніи взять свою судьбу въ собственные руки. Но чтобы стать хорошимъ хозяиномъ своей участи, недостаточно ходить на помочахъ званныхъ и незванныхъ вождей, надо самому имѣть просвѣщенный умъ, реальныя знанія, обладать творческими силами и общественными стремленіями и дѣйствовать самостоятельно. А для этого необходимо хорошее образованіе и воспитаніе.

Представьте себѣ, что наша страна въ настоящее время располагала бы милліонами просвѣщенныхъ крестьянъ и рабочихъ, ясно представляющихъ себѣ современное положеніе, знакомыхъ съ аналогичными событіями всемірной исторіи, и тогда исчезъ бы всякій страхъ за наше ближайшее будущее.

Правда, путь воспитанія и образованія очень медленный, и кто бы изъ насъ не предпочелъ болѣе быстрого. Но работа на поприщѣ просвѣщенія никакой другой прогрессивной работѣ помѣшать не можетъ. Напротивъ, если люди, предпочитающіе болѣе быстрые пути, встрѣтятся съ непреодолимыми препятствіями, у нихъ останется надежда на будущее, на молодежь, воспитанную нами и лучше насъ приспособленную къ жизненной борьбѣ. «Самыя тихія слова,—говоритъ Ницше,—суть именно тѣ, которыя приносятъ бурю. Мысли, приходящія, какъ голубь, управляютъ міромъ».

Наша вѣра въ то, что воспитаніе и образованіе въ состояніи вывести насъ на свѣтлую и прямую дорогу, подкрѣпляется еще талантливостью нашего народа. Несмотря на то, что условія для развитія таланта у насъ безпримѣрно тяжелыя, мы имѣли такого ученаго, какъ Ломоносовъ, на цѣлый вѣкъ

опередившаго тогдашнюю науку, а позже знаменитаго Менделѣева, мы имѣли такого государственнаго дѣятеля, какъ Сперанскій, такихъ публицистовъ, какъ Бѣлинскій, Чернышевскій и Добролюбовъ, такихъ поэтовъ, какъ Пушкинъ, Лермонтовъ, Шевченко, такихъ писателей, какъ Толстой, Тургеневъ, Чеховъ, Горькій и т. д., такихъ художниковъ, какъ Рѣпинъ и Богдановъ-Бѣльскій, такихъ композиторовъ, какъ Глинка, Чайковскій, Мусоргскій, такихъ изобрѣтателей, какъ Яблочковъ и пр.

Но вѣдь при нашихъ условіяхъ могъ пробиться наружу, быть-можетъ, только одинъ промиль изъ всей народной массы. У насъ мало школъ, мало библиотекъ, мало музеевъ, аудиторій и вообще просвѣтительныхъ учрежденій. Наши школы и бѣдны и неудовлетворительны. А педагогическая ихъ часть переживаетъ кризисъ. Даже дѣти, имѣющія возможность окончить полный курсъ въ средней школѣ, получаютъ до отчаянія мало въ смыслѣ развитія и знаній, не говоря уже о воспитаніи. И на пріобрѣтеніе этихъ, иногда очень сомнительныхъ знаній, затрачивается огромное количество времени и труда. Наши дѣти учатся 11 лѣтъ до поступленія въ высшую школу (3 года въ подготовительныхъ школахъ и 8 лѣтъ въ гимназіи), работаютъ очень часто болѣе восьми часовъ въ сутки, если считать и время, употребляемое на подготовку къ урокамъ, лишены возможности тратить достаточное количество времени на свойственныя дѣтскому возрасту игры, прогулки, нерѣдко страдаютъ отъ переутомленія и къ ужасу и отчаянію родителей и во вредъ расѣ разстраиваютъ свое здоровье. Школа очень часто портитъ характеръ дѣтей. И эта страшно высокая цѣна платится за пріобрѣтеніе навыковъ и знаній, съ которыми молодой человѣкъ въ большинствѣ случаевъ годенъ лишь только для казенной службы, не требующей ничего кромѣ исполненія чужихъ приказаній. Полученная подготовка, по отзыву профессоровъ, оказывается очень часто недостаточной даже для того, чтобы съ успѣхомъ слушать очень элементарный въ сущности курсъ нашихъ университетовъ. Наши методы

и приемы преподавания нуждаются въ серьезныхъ улучшенияхъ. Трещать подъ напоромъ критики школьные планы, программы, составъ учебнаго курса, экзамены и весь строй учебнаго дѣла. Сама теорія воспитанія нуждается въ коренномъ пересмотрѣ.

Главный недостатокъ современной педагогики—это отсутствіе руководящей общей точки зрѣнія. Такъ много предлагаютъ матеріаловъ, какіе надо использовать въ видахъ воспитанія, методовъ, которые надо употреблять, частныхъ цѣлей, какія надо ставить и преслѣдовать; все это такъ разнообразно и разбросано то въ исторіи педагогики, то въ различныхъ современныхъ теченіяхъ педагогической мысли. Это безконечное разнообразіе и хаотическая разбросанность ошеломляютъ. Современная педагогика представляетъ собою поле брани, гдѣ ведутъ борьбу самыя разнообразныя цѣли воспитанія и обученія, различные методы и системы, разныя программы. Въ современной педагогикѣ нѣтъ основы, которая выражала бы общую идею и духъ нашего времени. Въ ней все бессистемно, безсвязно, разбросано, противорѣчиво. Всѣ наши методы и приемы обученія и воспитанія носятъ характеръ случайности. Это какіе-то клочки и отрывки, которые еще предстоитъ связать во что-то единое и цѣлое. Словно кто разорвалъ педагогику на отдѣльныя мелкія части. И чтобы внести какой-нибудь порядокъ въ эту область, всѣ отдѣльныя части, изъ которыхъ слагается теорія педагогики, должны быть объединены въ одномъ общемъ синтезѣ. Необходимъ широкій принципъ, объемлющій и связующій всѣ частныя цѣли, методы и матеріалъ; нужно начало, которое объединило бы и организовало бы и въ мысляхъ, и въ дѣйствительности, и въ теоріи, и въ практикѣ всю совокупность разнообразныхъ элементовъ педагогики. Конечно, въ этой области необходимо и расчлененіе, нуженъ и анализъ и притомъ самый кропотливый и тщательный; но столько же необходимъ и обобщающій синтезъ. Самое подробное изложеніе каждой изъ этихъ частей не будетъ имѣть полной цѣны до тѣхъ поръ, пока всѣ эти эле-

менты не будутъ приведены въ связь, которая одна въ состояніи дать надлежащее освѣщеніе цѣлому и поставить каждый элементъ на принадлежащее ему мѣсто. Только тогда педагогика перестанетъ быть хаотическою грудю, безпорядочнымъ смѣшеніемъ рецептовъ, отдѣльныхъ цѣлей и заданій, а получить характеръ стройнаго организованнаго цѣлаго. Только тогда мы будемъ знать, что къ чему. Только тогда всѣ элементы улягутся въ головѣ педагога въ одну организованную систему, въ стройномъ порядкѣ, по опредѣленному плану — каждая часть на своемъ мѣстѣ и въ зависимости отъ другихъ частей и отъ всего цѣлаго. Только тогда мы будемъ ограждены отъ вреднаго вліянія одностороннихъ и узкихъ воззрѣній на наши задачи и нашу дѣятельность. Только тогда мы въ состояніи будемъ отличать важное отъ неважнаго, существенное и основное отъ случайнаго, главное и коренное отъ мелкаго и частнаго.

Если бы можно было забыть о степени плодотворности того или иного принципа, то педагоги прежнихъ вѣковъ оказались бы счастливѣе насъ. И педагогику древняго Китая, и аеинянь, и римлянъ, и воспитаніе среднихъ вѣковъ, и схоластическое направленіе, и рыцарское воспитаніе, и системы эпохъ гуманизма и рационализма и т. д. — каждую изъ этихъ системъ въ отдѣльности — такъ легко и удобно характеризовать общими принципами, положенными въ основу воспитанія каждой эпохи и соотвѣтствующими духу своего времени. И принципъ, соотвѣтствующій данной эпохѣ, объединялъ и объяснялъ элементы, какъ теоріи, такъ и практики воспитанія. Теперь совсѣмъ не то. Въ современной педагогикѣ нѣтъ выдержаннаго стиля и слишкомъ много безпринципнаго эклектизма. Если ограничиться однѣми школьными программами, гдѣ легче всего согласовать всѣ элементы, то даже здѣсь мы встрѣтимъ непримиримыя противорѣчія. То, что утверждается на урокѣ естествовѣдѣнія, отрицается на урокѣ религіи и наоборотъ, и это даже въ высшихъ школахъ! А о цѣляхъ, методахъ и приѣмахъ воспитанія нечего и говорить. Здѣсь уживаются бокъ о бокъ самыя

противоположныя требованія и совершенно несогласимыя направленія. У насъ очень большой запасъ фактовъ, наблюденій, рецептовъ, но нѣтъ общей объединяющей точки зрѣнія. Никогда еще педагогика не располагала такими богатѣйшими матеріалами, какъ теперь; но зато никогда она такъ не нуждалась въ одномъ общемъ синтезѣ всѣхъ этихъ матеріаловъ. Старые принципы потеряли свою силу и господствующее положеніе, а новые принципы еще не завоевали широкаго признанія.

Первобытный человѣкъ и современный дикарь ограничиваютъ роль воспитанія только заботами о томъ, чтобы дѣти были сыты, цѣлы и невредимы да переняли отъ родителей приемы добыванія средствъ къ жизни и тѣ несложныя искусства (пѣніе и танцы), которыя диктовались обычаями народа. Отличительная черта этого воспитанія — консерватизмъ и застой. Жить такъ, какъ жили отцы и дѣды; воспитывать такъ, какъ воспитывались дѣды и прадѣды, — вотъ главная основа такого воспитанія. Этой системѣ воспитанія нельзя отказать въ цѣльности; но мы уже не можемъ ограничиться такою примитивною точкою зрѣнія. Мы считаемъ необходимымъ передать будущимъ поколѣніямъ и нашу цивилизацію и нашу довольно сложную культуру, сдѣлать ихъ наслѣдниками всего нашего культурнаго богатства. Темпъ развитія сталъ безконечно быстрѣе. Перемены, совершавшіяся въ жизни нашихъ отдаленныхъ предковъ, требовали тысячелѣтій. Современные преобразованія, иногда гораздо болѣе важныя, чѣмъ все, что придумалъ первобытный человѣкъ, совершаются только годами. Даже на распространеніе уже сдѣланныхъ гдѣ-нибудь открытій въ древнія времена нужны были вѣка и тысячелѣтія, а сейчасъ это дѣлается съ быстротою телеграфа и печатнаго станка. Легко было поспѣвать за жизнью въ древнія времена и трудно поспѣвать за нею сейчасъ. Мы очень далеко ушли отъ первоначальной простоты и дикости. Для того, чтобы удержаться на той высотѣ матеріальной и духовной культуры, на какой мы теперь находимся, а еще болѣе

для того, чтобы идущія намъ на смѣну поколѣнія могли подняться на еще болѣе высокую ступень, мы должны передать въ цѣлости нашимъ дѣтямъ все лучшее изъ полученнаго нами культурнаго наслѣдства, присоединивъ сюда и пріобрѣтенія самаго послѣдняго времени, мы должны путемъ образованія и воспитанія сдѣлать внутреннимъ достояніемъ, претворить въ плоть и кровь, въ убѣжденія и вѣрованія, въ чувства и стремленія нашихъ дѣтей все наиболѣе цѣнное изъ того, что пріобрѣтено до настоящаго момента въ области искусства, науки, творчества, идеаловъ, умственнаго и нравственнаго развитія.

Только поднявъ воспитанника на эту высоту, мы приспособимъ его къ современной жизни и дадимъ ему возможность дѣятельно участвовать въ современномъ ему обществѣ, вложить въ общую сокровищницу цивилизаціи и культуры и свою каплю меду. Если бы мы хоть одно поколѣніе оставили безъ образованія, то наша раса снова погрузилась бы въ безпросвѣтную тьму варварства и первобытной дикости. Исходя изъ этого принципа, мы, завершая воспитаніе юноши, должны дать ему, конечно, въ сокращенномъ и сгущенномъ видѣ послѣднее слово науки, искусства, литературы, этики, извлекая отсюда лишь наиболѣе цѣнное, существенное и жизненное, не останавливаясь на частностяхъ, а ограничиваясь лишь самымъ основнымъ; мы должны сдѣлать центромъ современную жизнь, а не жизнь древнихъ, ввести его въ храмъ современной науки, а не сообщать ему суевѣрій среднихъ вѣковъ, показать ему современную технику, а не технику натурального хозяйства.

Что въ этомъ отношеніи современная школа грѣшитъ, доказательствомъ служатъ латинскій, греческій и славянскій языки въ средней школѣ, хотя ни тотъ, ни другой, ни третій не имѣютъ прямого отношенія къ современности; другое доказательство—отсутствіе серьезной постановки естествовѣдѣнія, хотя быстрое развитіе послѣдней отрасли знаній представляетъ одно изъ самыхъ характерныхъ явле-

ній нашего вѣка. Къ числу недостатковъ того же рода относится слишкомъ подробное изученіе древней и средней исторіи въ ущербъ новой, а также старой литературы въ ущербъ новѣйшей. Даже въ области физики, географіи и т. п. предметовъ ученикамъ чаще всего сообщаютъ теоріи, уже отвергнутыя современной наукой, и замалчиваются тѣ, какія особенно характерны для современнаго состоянія знанія. И если бы не стремленія юношества къ самообразованію, то съ нашею общеобразовательною школою даже такъ называемые образованные люди внѣ своей специальности были бы значительно позади вѣка, въ которомъ намъ приходится жить и дѣйствовать.

Легко видѣть единый руководящій принципъ и въ солдатскомъ воспитаніи спартанцевъ. Стремленіе сдѣлать свое военное государство мощнымъ заставляло спартанцевъ подчинить всѣ интересы личности, семьи и рода государственнымъ интересамъ. Казарменное воспитаніе должно было привязать воспитанника къ отечеству, развить въ немъ всѣ качества, необходимыя для того, чтобы отечество было прочно, сильно и страшно для враговъ. Для этого нужна была готовность жертвовать собою для блага государства, мужество, воинственный духъ, жажда воинскихъ подвиговъ, любовь къ славѣ и страхъ позора, физическая сила и ловкость, крѣпкое здоровье, привычка терпѣливо переносить, когда нужно, и голодъ и боль; нужны были хитрость и осторожность воина, простота жизни, простота и краткость рѣчи, знаніе боевыхъ пѣсенъ и побѣдныхъ напѣвовъ, искусство воевать, привычка повиноваться начальникамъ. Отсюда этотъ жестокий обычай бросать больныхъ и слабыхъ дѣтей въ пропасть съ Тайгета, эти разнообразныя средства къ закаливанію дѣтскаго организма, отсутствіе всякой роскоши, приученіе къ голоду и побоямъ, презрѣніе ко всему иноземному и всякимъ новшествамъ и на первомъ мѣстѣ гимнастическія упражненія, какъ самое главное образовательное средство: гимнастическія игры, фехтованіе, верховая ѣзда, борьба, ме-

танье диска и копья; а въ сферѣ нравственнаго воспитанія — военная музыка и пѣніе походныхъ и боевыхъ пѣсенъ, воспламеняющихъ любовь къ отечеству, стремленіе къ воинскимъ подвигамъ, мужество, любовь къ славѣ и презрѣніе къ трусости. Отсюда же пренебрежительное отношеніе къ наукѣ, къ витійству и даже къ чтенію и письму. Это было стройное, выдержанное, объединенное одною мыслью воспитаніе; но, конечно, оно не для насъ. Будущее принадлежит не военнымъ, а промышленнымъ обществамъ; права личности не должны быть поглощены государствомъ; умственное образованіе не должно быть игнорировано во имя казармы и солдатскихъ доблестей.

Древній народъ-эстетикъ—аѳиняне, возводившіе въ культъ музыку, пластику и вообще красоту, требовали отъ воспитанія, чтобы оно, предоставляя утилитарное и профессиональное образованіе рабамъ и ремесленникамъ, приготовило изъ свободнаго человѣка живое высоко-художественное произведеніе. «Музоугодное» воспитаніе господствующаго класса въ древней Греціи должно было служить къ наслажденію и украшенію человѣка, оно должно было всесторонне и гармонически развивать всѣ его душевныя и тѣлесныя силы (пифагорейцы, Платонъ и др.), при чемъ гармонія понималась по аналогіи съ гармоніею въ музыкѣ, т.-е. въ эстетическомъ смыслѣ. Несомнѣнно, и этому воспитанію нельзя отказать въ выдержанномъ стилѣ. Но, признавая всѣ высокія достоинства аѳинскаго воспитанія, современная педагогика не можетъ принять его цѣликомъ, безъ разбору, какъ оно есть. Начать съ того, что про утилитарныя цѣли можно было забыть лишь при существованіи рабства, когда всѣ житейскія, такъ называемыя, низкія заботы о кускѣ хлѣба можно было всецѣло возложить на рабовъ, а себѣ оставить только наслажденіе красотой. Даже такое, казалось бы, безспорное требованіе, какъ всестороннее и гармоническое развитіе, мы не можемъ теперь принять безъ всякихъ оговорокъ. Конечно, и сейчасъ нельзя найти человѣка, который бы защищалъ дисгармонію. Но современные представленія о чело-

вѣческой природѣ не позволяютъ намъ мечтать о всестороннемъ и гармоническомъ развитіи всѣхъ задатковъ человѣка безъ единого исключенія. О такой гармоніи можно было думать пифагорейцамъ, вѣрившимъ, что весь міръ и вся природа подчинены законамъ гармоніи и гармонически сложены; что само небо есть гармонія и сама музыкальная гармонія, служившая аналогіей для міровой, есть только частный случай всеобщей гармоніи, какъ бы ея звуковое выраженіе. Мы теперь знаемъ, что въ природѣ не все такъ гармонически стройно и созвучно, какъ фантазировали пифагорейцы. Мы знаемъ, что и въ человѣческой природѣ нѣтъ этого гармоническаго равновѣсія и соразмѣрности. Существуетъ атавизмъ, когда человѣкъ рождается съ задатками, полученными по наслѣдству отъ отдаленныхъ предковъ. Эти задатки, бывшіе когда-то, при иныхъ условіяхъ жизни, полезными и нужными, теперь оказываются не только излишними, но и вредными, и стоятъ въ непримиримомъ противорѣчій съ другими свойствами современнаго человѣка и со всѣмъ строемъ современной жизни. Мы знаемъ, что развитіе нѣкоторыхъ необходимыхъ органовъ человѣка возможно только на почвѣ вырожденія другихъ тканей, которыя перестаютъ намъ служить и замѣщаются болѣе совершенными. Таково, напримѣръ, превращеніе непарнаго, такъ называемаго, теменнаго глаза позвоночныхъ въ такъ называемый надмозговой придатокъ. Біологи насчитываютъ въ животномъ царствѣ огромное множество такихъ рудиментарныхъ органовъ, бывшихъ когда-то необходимыми, но теперь ни для кого и ни для чего ненужныхъ, утеравшихъ свою первоначальную функцію. И было бы не только напрасно, но и вредно заботиться о развитіи такихъ органовъ. Кромѣ того, мы знаемъ теперь, что далеко не всякій обладаетъ всѣми талантами въ равной мѣрѣ, и въ случаѣ особенной одаренности какимъ-нибудь однимъ, но выдающимся талантомъ стремиться къ гармоническому равновѣсію всѣхъ талантовъ значило бы обезличивать односторонне одареннаго воспи-

танника. Мы знаемъ, что есть дѣти съ такими ничтожными задатками къ музыкѣ и пѣнію, что доводить эти способности до той степени развитія, какая требуется идеаломъ всесторонняго гармоническаго развитія, это значило бы въ данномъ случаѣ затратить столько времени и труда, такъ много отнять отъ другихъ способностей, что на это не пойдеть никто изъ современныхъ педагоговъ. И потому современная педагогика, оставляя гармонію, какъ идеаль, понимаетъ гармоническое развитіе далеко не въ томъ смыслѣ, въ какомъ понимали его пифагорейцы.

Кромѣ того, эстетика представляетъ только одну изъ цѣнностей жизни, признаваемыхъ современнымъ образованнымъ человѣкомъ. Кромѣ красоты, есть еще истина, есть добро; а требованія эстетики могутъ и не согласоваться съ требованіями добра и правды. Не даромъ въ той же самой древней Греціи моралисты нападали на художниковъ. Нѣтъ, эстетическое воспитаніе мы можемъ поставить теперь только, какъ часть цѣлаго, а отнюдь не на мѣсто цѣлаго.

Вполнѣ выдержанной и все проникающей системой образованія представляется намъ и аскетическое направленіе въ педагогіи, характеризующее средніе вѣка. Полагали, что надо воспитывать не во имя земного, мірскаго, дольняго и временнаго, а во имя горняго, небеснаго, во имя вѣчной будущей жизни. Потусторонній міръ — вотъ истинная родина. Заботились не объ образованіи, а о преобразованіи человѣка. Земная жизнь и природа признавались преступными, бездушными и безбожными. Умерщвлять плоть, хотя бы даже посредствомъ самоистязаній, ограничивать свою жизнь, обуздывать страсти, хотя бы даже посредствомъ голода и иныхъ мученій, приблизиться насколько возможно къ добровольной могилѣ, — вотъ требованія, предъявляемыя къ воспитаннику, вполнѣ согласно съ основнымъ принципомъ такой педагогіи. Откровеніе — единственный источникъ истины. Отсюда полная слѣпая покорность и безпрекословное подчиненіе безусловному авторитету безъ всякихъ разсужденій, безъ всякой критики, безъ всякой провѣрки. Отсюда же недовѣ-

ріе и даже презрѣніе ко всякой свѣтской наукѣ. А если наука и терпѣлась, то лишь постольку, поскольку она служила главному принципу. Астрономія допускалась для обоснованія пасхалии, для вычисленія времени Пасхи и другихъ подвижныхъ праздниковъ, геометрія для измѣренія библейскихъ и священныхъ предметовъ, латынь для чтенія священнаго писанія, философія, какъ служанка богословія, для доказательства отъ разума — для обоснованія, уясненія и систематизаціи религіозныхъ догматовъ. Такая наука была лишена чувственно-наглядной основы: пустая игра понятіями и словами заступала мѣсто дѣйствительныхъ фактовъ. Она разсматривала весь Божій міръ, какъ грубый матеріаль для книги. Какъ извѣстно, еще болѣе презрительный взглядъ на науку существовалъ у насъ, на Руси, даже въ то время, когда въ Западной Европѣ наука уже пользовалась правами гражданства. «Не высокоумствуйте, — говорили у насъ, — но въ смиреніи пребывайте... Аще кто ти речеть: вѣси ли всю философію? и ты ему рцы: эллинскихъ борзостей не текохъ, ни риторскихъ астрономъ не читалъ, ни съ мудрыми философы не бывалъ, учуся книгамъ благодатнаго закона, аще бы можно моя грѣшная душа очистити отъ грѣхъ».

Совершенно ясно, что аскетической педагогикѣ нельзя отказать въ стильности. Одно начало проникало всю педагогику и объединяло всѣ ея элементы. Нечего и говорить, что въ наше время принципъ, положенный въ основу средневѣковой педагогіи, не можетъ быть объединяющимъ началомъ, какъ принципъ противоестественный.

Были системы воспитанія, основанныя на совершенно противоположныхъ началахъ. Такъ, Тюрго и Руссо пробовали основать воспитаніе на безусловномъ довѣріи къ природѣ человѣка. И такая система точно такъ же была бы не лишена цѣльности, стройности и стили. Но, къ сожалѣнію, современная наука не позволяетъ принять такую систему въ ея цѣломъ. По стопамъ Руссо шелъ и нашъ Толстой, отрицавшій въ 60-е годы право учителей, родителей и старшихъ воспитывать младшихъ.

(Продолжение в следующем номере.)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бим-Бад Борис Михайлович — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
г. Москва
bim-bad@yandex.ru

Быкасова Лариса Владимировна — доктор педагогических наук, доцент.
Профессор кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал)
«Ростовский экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог
moeve-25-moeve@yandex.ru

Возчиков Вячеслав Анатольевич — доктор философских наук, доцент.
Профессор кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им.
В. М. Шукшина, член Союза писателей России, г. Бийск
wozchikov@yandex.ru

Днепров Эдуард Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО.
Профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»,
г. Москва
hp-journal@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального уп-
равления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Опрытнова Юлия Геннадьевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков
Нижегородского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВПО
«Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил,
juliaopryatniva@mail.ru

Павлова Надежда Петровна — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики ГБОУ ВПО «Московский
городской педагогический университет», г. Москва
marav1@yandex.ru

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВПО «Рязанский
государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань
romanov_aa@yandex.ru

Савин Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-
педагогический университет», г. Волгоград
histed@mail.ru

Салов Александр Игоревич — кандидат педагогических наук, доцент.
Ректор ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва
hp-journal@mail.ru

Стрельцов Алексей Александрович — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры перевода и ИТЛ ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону
al-astr@yandex.ru

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

Шевелев Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург
san0966@mail.ru

Юдина Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», г. Хабаровск
nayudina@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефон: (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Bim-Bad Boris M. — Doctor of Pedagogy, academician of the Russian Academy of Education, Moscow

bim-bad@yandex.ru

Bykasova Larisa V. — Doctor of Education, the associated professor.

Professor of the General Education Department Taganrog Institute named after A.P. Chekhov the Rostov branch of the state economic University (RINCH), Taganrog
moeve-25-moeve@yandex.ru

Vozchikov Vyacheslav. A. — Doctor of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy of Altaiskiy State Academy of Education named after V. M. Shukshin Member of the Writers' Union of Russia, Biysk

wozchikov@yandex.ru

Dneprov Eduard D. — Doctor of Pedagogical Sciences, professor, member of the Russian Academy of Education.

Professor of the National Research University "Higher School of Economics", Moscow
hp-journal@mail.ru

Kornetov Grigory B. — Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Department of Pedagogy of SEI НРТ "Academy of Social Management", Moscow
abc1089@yandex.ru

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
mapav1@yandex.ru

Opryatnova Julia G. — assistant professor of academic department of foreign languages of Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) "Russian gosudarstvenny Professional Pedagogical University", Nizhniy Tagil
juliaopryatniva@mail.ru

Romanov Alexey A. — Doctor of pedagogical sciences, professor.

Head of the Department of pedagogy and educational technology of FSBEI HPT "Ryazan State University named after S. A. Yesenin", Ryazan
romanov_aa@yandex.ru

Savin Mikhail V. — Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT "Volograd State Socio-Pedagogical University", Volgograd
histed@mail.ru

Salov Aleksandr I. — Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor.

Rector of Academy of Social Management, Moscow
hp-journal@mail.ru

Streltsov Alexey A. — Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor.

Assistant Professor of the Chair of Translation and ITL, FSAEI VPO "Southern Federal University", Rostov-on-Don
al-astr@yandex.ru

Shevelev Alexander N. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, SEI SPE (training) specialists of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg
san0966@mail.ru

Utkin Anatoly V. — Doctor of Pedagogy, associated 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

Yudina Nadezhda Petrovna — Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT "Dalniy Vostok State Humanitarian University", Khabarovsk.
nayudina@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела, не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8—14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- ББК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3—4 строки); ключевые слова (8—10 слов).

Данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляют только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а также дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в **алфавитном порядке, с обязательными указанием общего количества страниц источника**, ссылки на работы заключаются в **квадратные скобки** с указанием **страницы** при цитировании (например: «Текст цитаты...» [5. С. 17]).

Библиографические описания в списке литературы:

Пристайные ссылки и/или списки пристайной литературы оформляются **строго по ГОСТ 7.0.5-2008**. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. — 1915. — № 12. — С. 1—11.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе [Электронный ресурс] / А. Шейнина // Интернет — государство учителей. — Режим доступа: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Желонкина. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> — Дата обращения: 09.11.11.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год : докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б.-ки, 17 июня 1941 г. / А. Г. Биснек. — Отд. арх. документов РНБ. — Ф. 12. — Д. 16. — Оп. 36.

В **отдельном файле-приложении** указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), полное название высшего учебного заведения (без аббревиатур и со-

кращений), ученая степень и звание, место работы и должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая необходима для публикации в журнале сведений об авторе.

В приложении указывается сфера научных интересов, общее число научных трудов, почтовый адрес, контактные телефоны.

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикации рукописей

Срок рассмотрения рукописи — до **2 месяцев**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и доредакционную 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: hr-journal@mail.ru

ПЛАТА ЗА ПУБЛИКАЦИЮ РУКОПИСЕЙ АСПИРАНТОВ НЕ ВЗИМАЕТСЯ.

**Министерство образования Московской области
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»
Одиннадцатая международная научная конференция
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III
ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
ОБРАЗОВАНИЯ**

г. Москва, 19 ноября 2015 г.

**Информационное письмо
Уважаемые коллеги!**

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) проводит 19 ноября 2015 г. Одиннадцатую международную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования».

Работа Конференции начнется в 11.00 часов 19 ноября 2015 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ. Начало регистрации участников с 10.00.

Проезд: метро «Свиблово», выход из первого вагона по ходу поезда, вверх по лестнице, налево по переходу, направо вверх по лестнице на улицу. Далее пройти мимо торгово-развлекательного центра «Свиблово» (остается слева), через двойной перекресток мимо Московского университета МВД РФ (остается слева); мимо четырехэтажного здания поликлиник № 6, затем повернуть налево во двор, пройти прямо 100 метров. Пятиэтажное кирпичное здание АСОУ налево за металлическим забором.

Заявки на участие в работе конференции по прилагаемой форме необходимо прислать по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и hisped2009@rambler.ru до 30 июня 2015 г.

В формате Конференции предполагается издать: сборник материалов конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования»; монографию «Исторические пути развития образования и педагогики» и учебное пособие «Образование и педагогическая мысль в истории человеческого общества». Всем издаваемым книгам будут присвоены ISBN. Книги планируется издать к открытию конференции и выдать авторам, участвующим в работе конференции, при их регистрации.

Тексты для публикации в каждом из трех планируемых изданий должны быть присланы вместе с заявкой в формате Word, набраны шрифтом 12,0 Times New Roman через один интервал, с полями: левое — 3 см, верхнее и нижнее по 2 см, правое — 1,5 см, с указанием примечаний и цитируемой литературы в подстрочных сносках, начинающихся с 1 на каждой новой странице.

Оргкомитет конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также не публиковать тексты, в случае, если они не будут соответствовать заявленной тематике конференции и изданий.

Оргкомитет конференции находится по адресу: 129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики).

Дополнительную информацию об условиях участия в работе конференции и об условиях публикации материалов в изданиях конференции можно получить по электронным адресам abc1089@yandex.ru и hisped2009@rambler.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 15.03.2015. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15,35. Тираж 250 экз. Заказ 606.

Оригинал-макет подготовлен в ИЦ НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.