

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



3/2015

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

ДОРОЖКИН Евгений Михайлович доктор педагогических наук, профессор. Ректор ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

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

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 социально-педагогический университет». г. Волгоград

СЛОВ 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

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Дорожкин Е. М.,
д-р пед. наук, профессор
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В ИННОВАЦИОННОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНА6

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Корнетов Г. Б.,
д-р пед. наук, профессор
145 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
МАРИИ МОНТЕССОРИ11

Монтессори М.
ТРИ УРОВНЯ ПОСЛУШАНИЯ25

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Лукацкий М. А.,
д-р пед. наук, профессор
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ
ИСТОРИЧЕСКОГО ПОИСКА34

Астафьева Е. Н.
СОВРЕМЕННОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ
В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ51

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Бобрышов С. В.,
д-р пед. наук, профессор
НРАВСТВЕННОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ
АВТОРОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ
ПОСОБИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ
второй половины XIX века72

Ильяшенко Е. Г.,
канд. пед. наук, доцент
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
В РАЗВИТИИ ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ РОССИИ
первой трети XX века88

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Пичугина В. К.,
д-р пед. наук, профессор
ВОСПИТАНИЕ НА ПИРУ: СИМПОСИЙ ОТ
АРИСТОФАНА ДО МАКРОБИЯ109

Рубцова Т. С.,
канд. пед. наук, доцент
РЕБЁНОК В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ
Ф. У. ПАРКЕРА120

Пярт И. П., Дубьева Л. И., Швак Т.
ЦЕРКОВЬ И ПРАВОСЛАВНЫЕ ШКОЛЫ
В ПРИБАЛТИЙСКОМ КРАЕ В 1840–1918 гг.132

Снапковская С. В.,
д-р пед. наук, д-р ист. наук, профессор
БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНАЯ УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА
В РЕТРОСПЕКТИВЕ: СИНТЕЗ НАЦИОНАЛЬНОГО
ОСНОВАНИЯ И ОБЩЕРОССИЙСКОГО ОПЫТА151

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Алейникова К. А.
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-
БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДОШКОЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ
УНИВЕРСИТЕТА ШТАТА ИЛЛИНОЙС, США162

Воронцова Ю. А.
ФАКТОРЫ РАЗРАБОТКИ ПОНЯТИЙ
И ТЕРМИНОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВЕКОВ.....168

Гулягина Е. А.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ США176

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Вахтеров В. П.
ОСНОВЫ НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ.....188
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ201

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



Е. М. Дорожкин,
доктор педагогических наук,
профессор, действительный
член Международной академии
наук педагогического образования

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНА

Историко-педагогические исследования, отражающие геополитическое, экономическое, социокультурное развитие отдельных регионов нашей страны сохраняют высокую значимость, при этом в последнее время справедливо подчеркивается существенная роль историко-педагогических исследований в решении современных педагогических проблем. Как отмечал Э. Д. Днепров, «стремление истории педагогики “работать” на современность отражает одно из основных ее призваний»¹.

Известно, что по мере развития науки незнакомые явления и факты выступают в новом свете, поворачиваются новой гранью, ранее не обращавшей на себя внимание, и одновременно обнаруживаются такие аспекты проблем, «которые прежде не были, а часто и не могли быть замечены». Это означает необходимость постоянного и глубокого их изучения в свете новейших достижений и задач науки, необходимость всестороннего учета и комплексного анализа всех — ранее известных, по-новому освещенных и вновь открытых — явлений и фактов в их взаимовлиянии и взаимосвязи. Отмеченная Э. Д. Днепровым закономерность развития историко-научного и историко-педагогического знания объясняет потребность в периодическом возврате к старым темам, актуальность которых определяется доминантами общественного развития.

Инновационные процессы, протекающие в современном мире, со всей остротой ставят в повестку дня вопрос о судьбах самобытных педагогических традиций, корни которых уходят в глубь веков, о перспективах их взаимодейс-

¹ См.: Днепров, Э. Д. Некоторые неисследованные и малоисследованные проблемы истории образования и педагогики дореволюционной России / Э. Д. Днепров // Историко-педагогический журнал. — 2013. — №4; 2014. — № 1–3.

твия и развития в новых исторических условиях¹. С этой точки зрения, обобщение и осмысление опыта мировой и отечественной школы, прогрессивных традиций отечественной педагогической мысли, учет историко-культурных и образовательных особенностей развития региональных педагогических систем — тот духовный арсенал, который может служить воспитанию патриотических чувств подрастающего поколения, формированию у школьников и студентов более глубокого понимания исторических истоков и перспективных путей развития малой Родины. При этом важным источником патриотического воспитания в структуре историко-педагогического исследования является человеческий и гражданский подвиг деятелей образования и науки, ученых-педагогов, подвижников просвещения народа.

Потребность в такого рода исследованиях, выполненных на самостоятельной основе, предполагающей соответствующую подготовку профессионально-ориентированных квалифицированных кадров, постоянно возрастает. Для Урала, например, приблизить историко-педагогические исследования к потребностям инновационного развития региона означает (в том числе) развитие проблемных исследований, связанных с историческим развитием региона как опорного края державы, промышленного центра страны, кузницей квалифицированных инженерно-технических и инженерно-педагогических кадров. Как отмечает М. В. Булыгина, в регионально-педагогическом плане актуальность историко-педагогических исследований проявляется в реформировании региональных систем образования с учетом достижений региональной педагогики: «...здесь непременно возникнет противоречие между наличием богатейшего регионального (локального) исторического опыта в обучении отдельным предметам, опыта воспитания, становления разных типов школ, наличием авторских методик и технологий и т. д. и практикой механического переноса готовых регионально не привязанных идей модернизации. Нередко почти полностью забыт, а чаще всего просто не изучен воспитательно-образовательный региональный опыт, прерваны многолетние педагогические традиции».²

Мы полностью поддерживаем тезис автора о том, что региональные историко-педагогические исследования особенно актуальны в период, когда в каждом регионе в рамках приоритетных общероссийских национальных проектов разрабатываются программы областей и краев, составной частью которых становятся возрождение исторических педагогических движений, духовно-нравственное и профессиональное образование учащихся, организация специализированных образовательных учреждений, профильных классов и т. д. Все это требует внимательного изучения, осмысления и анализа накопленного нашими

¹ См.: Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие. — 3-е изд. / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ. 2011. — 260 с.

² Булыгина, М. В. К вопросу о методологии региональных историко-педагогических исследований / М. В. Булыгина // Язык и культура. — 2008. — № 2. — С. 74 — 84.

предками педагогического опыта, опыта совершенствования системы образования и развития педагогического творчества учительства (Там же. С. 75).

При ретроспективном изучении педагогического опыта не столько важны конкретные факты его проявления и описания, сколько анализ тенденций развития этого опыта в конкретно-исторический период, выявление традиций, сложившихся в нем, раскрытие основных особенностей и черт формирования региональных педагогических систем.

Учитывая основные положения государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» (№ 295 от 15.04.2014 г.); план мероприятий Минобрнауки РФ на 2013–2018 гг. «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки (дорожная карта)» (№ 2620-р от 30.12.2012); цели и задачи подпрограммы «Развитие профессионального образования», направленной на формирование дифференцированной сети организаций профессионального образования, учитывающей особенности регионов, ФГАОУ ВПО «Российский профессионально-педагогический университет» успешно проводит фундаментальные и прикладные исследования по широкому спектру психолого-педагогических, гуманитарных, естественно-научных, технических и других направлений науки, образования и культуры. Важнейшим направлением, совпадающим с профилем подготовки специалистов, является проведение теоретических и прикладных исследований социально-экономических и психолого-педагогических проблем в области профессионального и профессионально-педагогического образования.

В этом отношении утвержденная Указом губернатора Свердловской области Е. В. Куйвашева комплексная программа «Уральская инженерная школа», рассчитанная на 2015–2034 годы и предусматривающая создание в регионе комплексной системы непрерывного технического образования, расширение профильной подготовки специалистов, участие промышленных предприятий в учебном процессе, а также создание особой инженерной среды, нацеленной на вовлечение в промышленность школьников, становится ориентиром для научных исследований в целом, и историко-педагогических — в частности.

Специфика историко-педагогического знания обуславливает особое воспитательное и познавательное значение в них регионального компонента, близкого и понятного школьникам и студентам. Изучение основных аспектов творческой деятельности организаторов и руководителей образования, педагогов-практиков дает возможность субъективировать знание, обеспечить диалектическое единство ценностного и когнитивного, эмоционального и интеллектуального. С этой точки зрения, история развития Урала как промышленного региона, этапы формирования квалифицированных научно-технических кадров, особенности становления образовательной среды моногородов — крупных промышленных центров региона — масштабное поле научных исследований. Достаточно вспомнить знаменательные для истории образования Урала даты 2015 года:

— 290 лет назад (5 мая 1725 г.) на Урале родился выдающийся изобретатель Егор Григорьевич Кузнецов, работавший механиком на слесарной фабрике Нижнетагильского металлургического завода. Среди важнейших изобретений — прокатные станы для получения сортового четырехгранного и листового железа, вододействующие ножницы для резки железа, подъемная машина для осушения шахт и транспортировки руд и земли. Помимо этого, Е. Г. Кузнецов изобрел «астрономические» часы, которые показывали год, месяц, число, время, фазы Луны и положение Солнца. Один из шедевров талантливого механика — музыкальные дорожки (находятся сейчас в Эрмитаже) имели систему верстомеров — прообраз современного спидометра. В возрасте 76 лет Егор Григорьевич отправился в Москву, где в день коронации Александра I подарил их новой императрице. В благодарность за это он получил вольную для себя и всей семьи.

— 280 лет назад (21 сентября 1735 г.) выпущен указ В. Н. Татищева о начале разработки Гороблагодатского рудника. В этом же году началось строительство Кушвинского медеплавильного доменного завода, при котором основано поселение, положившее начало городу Кушва. Василий Никитич Татищев, русский историк, энциклопедист, государственный деятель, руководил казённой горнозаводской промышленностью Урала и Сибири в 1720–1722 и 1734–1739 гг. Содействовал активному заводскому строительству, улучшению путей сообщения, развитию просвещения на Урале. Один из основателей Екатеринбургского, Северского, Кушвинского заводов. В ноябре этого же года в Екатеринбурге по инициативе В. Н. Татищева открыта знаменованная школа, где обучали основам черчения и рисования.

— 270 лет назад (1 июня 1745 г.) — официальная дата создания российской золотодобывающей промышленности. В государственном архиве Свердловской области сохранилось свидетельство о том, как крестьянин Ерофей Марков явился в канцелярию Главного начальника горных заводов хребта Уральского в Екатеринбурге и заявил, что нашёл «плиточку, как кремешок, на которой знак с одной стороны в ноздре как золото и... таких же особливо похожих на золото крупинки три или четыре...». Проба показала, что это действительно было золото, первое в России месторождение жильного золота на р. Берёзовке. Это стало началом Берёзовских золотых промыслов и города Берёзовского¹.

— 240 лет назад (10 марта 1775 г.) родился Бенедикт Франц Иоганн фон Герман (Иван Филиппович Герман) — горный деятель, ученый, возглавлявший в 1802–1807 гг. Екатеринбургское горное начальство, в 1807–1813 гг. служивший начальником Екатеринбургского казенного горного округа. Член иностранных и отечественных ученых обществ, знаменит еще и тем, что объехал горные предприятия Урала, Сибири, Алтая, собрав и систематизировав

¹ Уральская историческая энциклопедия / УрО РАН, Ин-т истории и археологии; гл. ред. В. В. Алексеев. — 2-е изд., перераб. и доп. — Екатеринбург: Академкнига, 2000. — С. 324.

сведения о них. Основатель первой горной типографии и книгопроизводства в Екатеринбурге. С начала Отечественной войны 1812 г. организовал производство и контролировал отправку в армию артиллерийских орудий, снарядов, боеприпасов.

— 170 лет назад (25 февраля 1845 г.) родился Онисим Егорович Клер, краевед, педагог, работавший в Екатеринбурге преподавателем французского языка в мужской гимназии (1867—1907 гг.), в реальном училище (1873—1878 гг.), состоявший в 1876—1886 гг. смотрителем обсерватории. Инициатор создания Уральского общества любителей естествознания (УОЛЕ), в 1909—1920 гг. — его президент. Член более 20 русских и иностранных научных обществ, опубликовавший около 60 работ по краеведению.

— 135 лет назад (18 ноября 1880 г.) в Екатеринбурге состоялся I съезд Уральских горнопромышленников — территориально-отраслевой представительской организации уральских горнозаводчиков, учрежденной для координации действий, выработки общих позиций и отстаивания перед правительством коллективных интересов. В программе работы съезда были вопросы, касающиеся подготовки инженерных кадров. Съезды уральских горнопромышленников проводились в Екатеринбурге в 1880—1904, 1914—1916 гг.

Этот перечень можно продолжать бесконечно — настолько богата и полифонична история Уральского края, история, в которую вписаны судьбы и творческие искания тысяч и тысяч уральцев, история, которую нынешним и будущим поколениям следует знать, исследовать и бережно сохранять.

Список литературы

1. Булыгина, М. В. К вопросу о методологии региональных историко-педагогических исследований / М. В. Булыгина // Язык и культура. — 2008. — № 2. — С. 74—84.
2. Днепров, Э. Д. Некоторые неисследованные и малоисследованные проблемы истории образования и педагогики дореволюционной России / Э. Д. Днепров // Историко-педагогический журнал. — 2013. — №4; 2014. — № 1—3.
3. Корнетов, Г.Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. — 3-е изд. / Г. Б. Корнетов. — АСОУ. 2011. — 260 с.
4. Уральская историческая энциклопедия / УрО РАН, Ин-т истории и археологии; Гл. ред. В. В. Алексеев. — 2-е изд., перераб. и доп. — Екатеринбург: Академкнига, 2000. — 637 с.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Г. Б. Корнетов

145 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
МАРИИ МОНТЕССОРИ



УДК 37.012(571)

ББК 74.03

Врач и психолог, педагог и дефектолог Мария Монтессори (1870–1952) разработала и реализовала на практике метод воспитания и обучения детей, выведенный из особенностей становления организма и психики ребенка, из его человеческой природы. Работая сначала с умственно отсталыми детьми, а затем с обычными детьми младшего школьного и дошкольного возраста, она пришла к выводу, что воспитание возможно только тогда, когда ребенку предоставлена умело направляемая учителем свобода действий. М. Монтессори основывала свой метод на создании условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности ребенка, сводя к минимуму явное педагогическое руководство этим процессом и исключая какое-либо принуждение и насилие над детьми, что принесло ей известность как одному из лидеров движения свободного воспитания. Она была убеждена, что фундаментальное право человека – право на образование, свободное от препятствий, от рабства, свободное черпать из окружающей среды средства, необходимые для развития. Образование является основой для решения всех социальных проблем личности.

Ключевые слова: педагогика М. Монтессори; педагогическая антропология; свободное воспитание; дисциплина в свободе; Монтессори-школа.

G. B. Kornetov

BY THE 145th BIRTHDAY ANNIVERSARY
OF MARIA MONTESSORI

The article presents analysis of Maria Montessori's method of children's education derived from the features of the organism and the psyche of a child, of his human nature. Maria Montessori, the great psychologist, educator and

therapist, was convinced that a fundamental human right was the right to education, free of obstacles, from slavery, free to draw from environment funds needed for development.

Key words: Montessori's pedagogy; educational anthropology; free education; discipline in freedom; Montessori School.

145 лет назад 31 августа 1870 г. в Италии родилась Мария Монтессори. Уже в начале XX века она получила широкое международное признание как выдающийся педагог, успешный реформатор теории и практики образования, один из лидеров движения новых школ. В 1988 г. ЮНЕСКО высказало мнению, что М. Монтессори (вместе с Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и А. С. Маркаренко) определила характер и особенности нового способа педагогического мышления, возникшего в XX столетии¹.

К концу XIX столетия в развитых странах Запада сформировались школьные системы, базировавшиеся на классно-урочно-предметной организации обучения. Они воплощали сложившуюся в «век разума» и «век просвещения», т. е. в XVII и XVIII столетиях, идею образования как социального института, готовящего человека к взрослой, зрелой жизни. Согласно этой идее, образование стремилось ориентироваться на природу людей (быть «природосообразным»), учитывать особенности организма и психики растущего ребенка (главным образом возрастные), хотя на деле втискивало его в жесткие рамки унифицированно-

го учебного процесса, в своей основе не только чуждого, но и противостоящего всякой индивидуальности.

Образование решало специальные задачи, нацеленные на формирование знающего, рационального гражданина и исполнительного работника, готового к осуществлению различных социальных функций (среди них главными были роли подданного государства и члена профессиональной группы), а не развитие личности. Оно стремилось обеспечить усвоение учениками готовых, тщательно отобранных и последовательно выстроенных знаний, умений и навыков, составляющих специально сконструированное содержание образования, разделенного на учебные предметы, а также развить память и мышление (последнее особенно в средней и высшей школе). Образование осуществлялось в рамках особым образом организованного пространства школы, жестко регламентирующего поведение ребенка и приучающего его к безусловной внешней дисциплине. Оно предусматривало четкое разделение труда: учитель учит, а ученик учится. Преподавание, как правило, оказывалось авторитарным руководством формирования ученика по заранее определенному образцу в соответствии

¹ См.: Корнетов, Г. Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть 1. Первая половина XX века) // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 3; Корнетов Г. Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть 2. Первая половина XX века) // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4.

с предварительно начертанным планом. Педагогическая работа с детьми базировалась на предъявлении им требований, подлежащих неукоснительному исполнению; обучение преимущественно строилось на вербальных методах, подкрепляемых упрощенной наглядностью. Школа, содержание образования, методы обучения были оторваны от реальной повседневной жизни детей, от их жизненных интересов, от тех потоков социализации, в которые они были вовлечены дома, на улице, в компаниях сверстников.

В последней трети XIX в., когда западная школа начала работать в полную силу, оказалось, что отдельная личность безнадежно теряется в «государственном целом» индустриального общества, утрачивает вместе с ощущением индивидуального своеобразия и смысл собственного существования. Распространение получила педагогическая идеология, ориентированная на изолированного индивидуума, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, нивелирующих индивидуальность, включающая человека в безличный государственный порядок.

Во второй половине XIX столетия в способах постановки и решения педагогических проблем наметился существенный сдвиг, вылившийся в так называемую педоцентристскую революцию конца XIX — начала XX в. в теории и практике образования.

Педагогический подход, преодолевающий авторитарную позицию

учителя, который старался не столько формировать ребенка по заданному образцу, жестко воздействуя на него, сколько содействовать его развитию в соответствии с детской природой, в процессе педагогического взаимодействия, только на рубеже XIX—XX вв. получил развернутое антропологическое обоснование. Это произошло благодаря бурному развитию наук о человеке, прежде всего психологии, выявившей роль собственной активности людей в их развитии, раскрывшей механизмы формирования и функционирования психических процессов личности. В конце XIX в. на Западе в качестве отдельной отрасли знания возникла педология, стремившаяся целостно осмыслить закономерности возрастного развития детей и видевшая в комплексном изучении детства основу для решения множества теоретических и практических (прежде всего педагогических) проблем становления человека.

Суть педоцентристской революции в образовании в 1898 г. четко определил Дж. Дьюи: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это — перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого организуются»¹.

¹ Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. — М. : Госиздат, 1924. — С. 38.

Менялся облик педагогического гуманизма. На место лозунга Ф. Фребеля «Жить ради детей», выдвинутого немецким педагогом в 20-е гг. XIX в., пришел лозунг «Дайте жить детям!». Его сформулировала шведская общественная деятельница, журналистка и педагог Эллен Кей (1849–1926) в 1899 г. в книге «Век ребенка», которая была переведена в начале столетия на многие европейские языки. Связывая все изменения в обществе с изменением человеческой природы, она требовала поставить заботу о будущих поколениях, об их образовании в центр общественной жизни. По убеждению Э. Кей, воспитатель должен «спокойно предоставлять природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы»¹.

М. Монтессори стала первой женщиной-врачом в Италии, получившей позднее степень доктора философии. Первоначально она работала с детьми, имеющими проблемы умственного развития (на рубеже XIX–XX вв. в Италии их было принято называть «идиотами»). Позднее она сосредоточилась на разработке, научном обосновании и практической реализации метода воспитания и обучения детей от 2 до 12 лет, считая, что у людей именно этот период жизни является наиболее благоприятным для формирования

у них определенных психологических свойств и видов поведения (так называемый «сензитивный период»).

Начиная разрабатывать свой «метод научной педагогики», М. Монтессори прежде всего опиралась на концепцию естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), на теорию и практику элементарного образования И. Г. Песталоцци (1746–1827), на «медицинский» метод воспитания ума посредством влияния на развитие органов чувств Ж. М. Итара (1775–1838), систему «даров» Ф. Фребеля (1782–1852), на методику воспитания и обучения «слабоумных» детей Э. Сегена (1812–1880), на теорию и практику свободного образования Л. Н. Толстого (1828–1910). Особо следует подчеркнуть, что значительное влияние на концепцию М. Монтессори оказали идеи Ж.-Ж. Руссо о «хорошо направленной свободе», как главном средстве воспитания, о «педагогической среде», как важнейшем инструменте манипулятивного воздействия на ребенка, и о «методе естественных последствий», как эффективном способе его дисциплинирования, который был глубоко осмыслен и обоснован Г. Спенсером (1820–1903)². Г. Спенсер вслед за Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци продолжил разрабатывать идею природосообразной педагогики, ставшей системообразующей для теории образования М. Монтессори.

¹ Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей. – М. : Изд. В. М. Ефимова, 1910. – С. 2.

² См.: Астафьева, Е. Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 1; Астафьева, Е. Н. Герберт Спенсер: воспитание методом естественных последствий // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 3.

Врач и психолог, педагог и дефектолог Мария Монтессори разработала и реализовала на практике метод воспитания и обучения детей, выведенный из особенностей становления организма и психики ребенка, из его человеческой природы. Понимание этих особенностей она изложила в начале XX в. в труде «Педагогическая антропология». Работая сначала с умственно отсталыми детьми, а затем с обычными детьми младшего школьного и дошкольного возраста, она пришла к выводу, что воспитание возможно только тогда, когда ребенку предоставлена умело направляемая учителем свобода действий. М. Монтессори основывала свой метод на создании условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности ребенка, сводя к минимуму явное педагогическое руководство этим процессом и исключая какое-либо принуждение и насилие над детьми, что принесло ей известность как одному из лидеров движения свободного воспитания. Она была убеждена, что фундаментальное право человека — право на образование, свободное от препятствий, от рабства, свободное черпать из окружающей среды средства, необходимые для развития. Образование является основой для решения всех социальных проблем личности.

В 1907 г. М. Монтессори удалось создать в Италии сеть домов ребенка — своеобразных дневных приютов, садов-школ для детей в возрасте от 2—3-х до 12 лет, в которых она опробовала и развивала свой метод. Педагогическая работа с детьми строилась на признании за каждым воспитанником права на значительную автономию и самостоятельность, на индивидуальный темп работы и специфические способы овладения знаниями, умениями и навыками. Девизом домов ребенка был лозунг: «Помоги мне сделать это самому!»¹. Учитель руководил образовательным процессом, но при этом старался не отвлекать на себя внимание ребенка, не искажать естественный ход его развития. Педагогические усилия были направлены не на то, чтобы заставить ребенка что-нибудь выучить, а на то, чтобы «поддерживать в нем свет, называемый разумом».

М. Монтессори систематически изложила свои педагогические идеи и методические рекомендации по их реализации в книгах «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка» (1909) и «Самовоспитание и самообучение в начальной школе» (1916)².

В книге «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка»

¹ См.: Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори: сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. — М. : Изд. дом Карапуз, 2011.

² Новейшие переиздания полных текстов этих книг на русском языке см.: Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики / М. Монтессори. — М. : Астрель, 2005. — 272 с.; Монтессори М. Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори. — М. : АСТ: Астрель, 2006. — 352 с.

М. Монтессори обобщила опыт работы с детьми дошкольного возраста. Под воспитанием она понимала активное содействие нормальному проявлению жизни в ребенке, видя первейшие задачи воспитания в стимулировании жизни детей, создании условий для ее дальнейшего развития и раскрытия, приведении ребенка в прямое общение с внешним миром.

Критикуя современную ей теорию и практику массового образования, М. Монтессори подчеркивала, что педагогика проникнута духом рабства и тот же дух проникает в школу. «В настоящее время, — писала она, — мы томим детей в школах, стесняя их предметами, унижительными для тела и духа партами и материальными наградами и наказаниями. Все это нужно для достижения нашей цели — привести их в состояние неподвижности и безгласности, чтобы вести их... куда? Обычно воспитание детей заключается в механическом усвоении ими содержания школьных программ. А эти программы составляются в департаментах и навязываются циркулярами. Мы можем лишь со стыдом потупить головы и лицо руками в столь явном игнорировании реальной жизни, расцветавшей в наших детях»¹.

М. Монтессори справедливо считают одним из наиболее выдающихся представителей свободного воспитания. По мнению М. Монтессори, началом научной педагогики является свобода ученика, которая облегчает развитие спонтанных и индивидуальных проявлений природы ребенка.

Новой научной педагогике суждено родиться из изучения личности. Это изучение должно заключаться в наблюдении над свободными детьми. Назначение учителя — наблюдать человека. Он от ребенка научится, как ему совершенствоваться, чтобы выработать в себе воспитателя. Метод наблюдения покоится на одном главном основании — свободе учеников в их непосредственных самостоятельных проявлениях, а свобода есть деятельность. М. Монтессори называла целесообразным только такой воспитательный метод, который будет содействовать полному проявлению жизни. А для этого, подчеркивала она, необходимо стараться не задерживать спонтанных движений и не навязывать произвольных задач.

В центре метода М. Монтессори проблема дисциплины. Она отрицала традиционное понимание дисциплины, связанное с ограничением свободы ребенка, его спонтанных проявлений, с превращением ребенка в неподвижное и безмолвное существо. М. Монтессори писала: «Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет соотносить свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. <...> Понятие активной дисциплины... заключается в себе великий воспитательный принцип... <...> Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, не ограничивается школьной средой, но простирается на всю его социальную жизнь. Свобода ребенка имеет

¹ Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. — С. 40.

границы в коллективном интересе, а форма ее — в том, что мы называем воспитанностью... <...> Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины — это различие между добром и злом. Задача наставницы — следить, чтобы ребенок не смешивал добра с неподвижностью и зла с активностью, чем нередко грешила старая дисциплина. Это потому, что наша цель — дисциплинированность для деятельности, для труда, для добра, а не для неподвижности, для пассивности, для послушания. Человек, дисциплинированный свободой, начинает жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не приносящей разочарования, — расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего «я», его души»¹.

М. Монтессори указывала на то, что первые шаги педагогического вмешательства должны вести к развитию в ребенке самостоятельности. Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны вырабатывать его самостоятельность. Необходимо развивать в детях умение достигать своих индивидуальных целей и желаний. Все это — этапы воспитания в духе независимости. Долг воспитателя по отношению к ребенку заключается в том, чтобы помогать ему овладеть полезными действиями, каких от него требует природа.

Для того чтобы ребенок мог активно проявлять себя, осваивать ок-

ружающий его мир, необходима специальная педагогизированная среда, стимулирующая и поддерживающая его развитие. Частью такой среды становились специальные дидактические материалы, разработанные М. Монтессори. Они содействовали ребенку в осуществлении деятельности, наиболее желаемой им на определенных этапах физического и психического развития, обеспечивали эффективное становление различных функций тела и психики, в то же время выражая систему элементов человеческого бытия. Осваивая монтессори-материалы, ребенок проникался системными взаимосвязями между ними, вступая в мир человеческой культуры, воспринимал опыт предшествующих поколений, овладевал способностью к творческому синтезу этих элементов. М. Монтессори обращала особое внимание на то, что уроки надо вести таким образом, чтобы личность учительницы при этом исчезала. На виду должен оставаться только объект, на который она хотела бы обратить внимание ребенка.

В книге «Мой метод: начальное обучение», требуя действовать природе и утверждая, что чем более ребенок будет свободен в своем развитии, тем быстрее и совершеннее он обретет свою форму и способности, М. Монтессори подчеркивала, что люди не являются создателями ни внешних форм, ни внутренних. Природа, творение — вот кто всем управляет. Следует принять за основу принцип «не мешать естественному развитию»

¹Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. — С. 78, 82, 87.

и вместо бесчисленных вопросов о формировании характера, ума, чувств сформулируем единственный вопрос всей педагогики: как предоставить ребенку свободу? Свобода — уникальное средство максимально развить личность, характер, ум, чувства, а заодно дать нам, руководителям, покой и возможность наблюдать чудо взросления. Эта свобода в первую очередь освобождает взрослых от тяжелого груза ложной ответственности и мнимого страха.

У ребенка, свободного в движении,двигающегося все с большим совершенством, есть интеллектуальная цель этих движений. Ребенок, свободно развивающий свое внутреннее «я», упорно работающий, организовавший себя на это фундаментальное занятие, руководствуется интеллектуальной целью. Без нее упорство и в упражнениях, внутренний рост, прогресс были бы невозможны. Когда мы перестаем руководить каждым шагом порабощенных детей, освободив их от нашего личного влияния, поместим их в соразмерную среду, наполненную развивающим материалом, — утверждала Монтессори — мы доверим детей их собственному разуму. Знания, приобретенные таким путем, являются не только причиной внутреннего образования, но и движущей силой прогресса. Предоставляя ученикам свободу, воспитатели оставляют их на попечение собственного разума, а не инстинкта.

Главная рекомендация педагогам: создайте для ребенка пропорциональную среду и позвольте ему там жить. Тогда в нем разовьется активность, к которой он и сам стремится.

Поскольку это уже не игра, а пробуждение души. В гармоничном окружении ребенок занят интеллектуальной работой, как росток, что укоренился в почве и может теперь расти и развиваться единственным способом — упорным повторением каждого упражнения.

Управлять ребенком, формировать, подавлять его, принуждать к послушанию — вот основа традиционного воспитания, — указывала М. Монтессори. Учителя прибегают к любым средствам, даже к насилию. И все ради блага ребенка. Ведь иначе невозможно руководить им. Основательно подготовленный педагог хочет развивать ум ребенка. Но это непросто. Главная трудность: ребенок должен быть согласен. Поэтому обучение должно начинаться с воспитания. Необходимо прежде дисциплинировать класс, а уж потом силой (если не получается добровольно) заставить детей соглашаться с учителем, помогать его работе. Иначе всякое обучение стало бы невозможным, а школы ненужными.

В традиционной педагогике все искусство учителя заключается в подготовке ученика к ожиданию объяснений — во взаимодействии с внутренними силами, которые должны открыть дверь в ответ на стук. Но так как вещь, совершенно неизвестная или недоступная пониманию, не вызывает интереса, квинтэссенцией педагогического искусства был точный расчет продвижения от известного к неизвестному, от легкого к сложному. Знакомый предмет приводит ученика в состояние ожидания и открывает

дверь неизвестному. Бытует ошибочное убеждение, что ученик развивается настолько, насколько его развивает педагог. То есть дети должны знать все то, чему их учат, и не понимать ничего, кроме того, что положено познать.

На самом же деле, чтобы развиваться в нужном направлении, ребенок, которому предоставлена свобода действий, должен найти в окружающей среде нечто, соответствующее его внутреннему порядку. А проблема образования состоит не в поиске средств воздействия на внутренний мир детей ради формирования особых качеств, но лишь в предоставлении им необходимого питания — была убеждена М. Монтессори. Ребенку необходимо предоставить свободу его спонтанному развитию, чтобы несвоевременное вмешательство воспитателя не остановило его мирное, спокойное движение. Необходимо так подготовить среду, чтобы ребенок нашел в ней средства самообучения. Эти средства собираются не по воле случая. Их отбор может быть только результатом экспериментальных исследований. Нужна особая наука по разработке средств самообучения. Всякий, кто говорит о свободе ребенка в школе, обязан представлять механизм ее осуществления.

Чтобы вещь привлекла внимание, нужно точно подобрать все параметры. Нужно, чтобы стимул не только провоцировал деятельность, но и направлял ее. Все свойства материалов определяются не только тем, насколько они привлекают внимание детей, но и тем, насколько позволяют контролировать

ошибки, т. е. требуют деятельности самого высокого уровня: сравнения и рассуждения. Если материалы сделаны очень точно, они провоцируют упорядоченный процесс самостоятельного тренинга, настолько соответствующий внутреннему состоянию ученика, что в какой-то момент возникает новое психологическое качество, некий высший уровень развития.

Необходимо конструировать пространство, открытое для свободной деятельности ребенка, позволяющее ему двигаться и становиться человеком. Не просто движение само по себе, а мощный стимул формирования личности, извлекаемый из повседневных упражнений. Социальные чувства, возникающие у ребенка при взаимосвязи с другими свободными активными детьми, его сотрудниками в упражнениях жизненной практики, способствуют внутреннему росту. Ребенок испытывает чувство гордости, научившись действовать самостоятельно в обстановке, которую он сохраняет и которой руководит. Все эти вещи — человеческие показатели, способствующие свободное движение.

Чего прежде всего следует ожидать от ребенка, помещенного в обстановку внутреннего роста: вот он сосредоточит свое внимание на каком-либо предмете, использует этот предмет в соответствии с его значением и будет бесконечно повторять упражнения с данным предметом. Начало деятельности связано с внутренним ростом. К проявлениям подобной активности ребенка приводит внутренний первичный импульс, нечто вроде огромного чувства внутреннего голода. Именно

ощущение внутреннего развития делает для него упражнение приятным и объясняет его длительную сосредоточенность. Чтобы удовлетворить свой внутренний голод, психическую жажду, недостаточно мимоходом взглянуть на вещи или услышать их описание, необходимо их взять и пользоваться ими столько, сколько нужно для удовлетворения потребностей внутренней жизни. Этот факт является основой всей психической конструкции и единственным секретом обучения. Внешний объект — трамплин, на котором упражняется ум, и эти внутренние упражнения сами по себе становятся целью деятельности. Не учитель должен привлекать искусственно внимание малышей, а предмет, словно этот предмет отвечает внутренней потребности ребенка, возникающей только по отношению к вещам, действительно необходимым для его развития.

Если основа психических проявлений природа, то, чтобы ее понять и ей содействовать, следует изучить ее на самых ранних этапах, еще очень простых, единственно способных открыть истину. Впоследствии они помогут интерпретировать позднейшие, более сложные феномены. Свободная жизнь составляет основу всякой методики наблюдений за живыми существами. Свобода необходима и для экспериментов по изучению феномена внимания детей.

В основе всех новых достижений ребенка — его психические потребности, но когда сюда добавляется интеллектуальный компонент, порыв превращается в осознанное добровольное исследование. Внутренняя

активность — причина, а не следствие, не реакция на внешние факторы. Если духовная энергия, живущая в ребенке, провоцирует его внимание, значит, это вопрос свободы, необходимой ему для развития интеллекта, а не педагогического мастерства. Дать при помощи разнообразных предметов пищу внутренним потребностям и научиться уважать свободу развития — вот постулаты, на которых логично строить новую педагогику. Новая педагогика, считала Монтессори, должна попытаться установить, что отвечает истинным потребностям ребенка, так мы поддержим развитие комплексного жизненного феномена, когда ум, воля и характер развиваются одновременно, как гармонично развиваются мозг, желудок и мускулы ребенка, питающегося рационально.

Естественно, учитель должен руководить образовательным процессом, но при этом он обязан стараться не отвлекать на себя внимание ребенка, чье будущее зависит от сосредоточенности сознания. Педагогическое искусство состоит в понимании природных явлений и умения не исказить естественный ход событий. То, что доказано относительно питания новорожденных и начальной активности сознания, указывала Монтессори, сохраняется на всех этапах жизни, конечно, с определенными изменениями, обусловленными усложнением процессов. Удовольствие — признак нормального функционирования, постоянный спутник всякого полезного для тела упражнения.

Человек, способный выстоять в ожесточенной моральной схватке,

подняться на духовную высоту, должен обладать сильной волей, уравновешенным сознанием, мгновенной и неустанной решимостью. Подобные качества скорее будут у того, чья внутренняя жизнь развивалась нормально, в соответствии с законами предусмотрительной природы, организуясь и формируя личность. Быть готовым к борьбе означает не бороться с рождением, но быть сильным. Сильный всегда энергичнее. Героями становятся, только совершая героическое усилие. Испытания, ожидающие нас в жизни, непредсказуемы, неожиданны. Никто не сможет подготовить к этому напрямую. Только сильная душа готова ко всему. Чтобы обеспечить нормальное развитие растущему организму, нужно дать то, что соответствует сиюминутной внутренней потребности. К жизни готовятся исподволь. Всемогущая природа просит только покоя для растущего сознания. Остальное сделает она. Воспитанный человек — всего лишь человек в себе, человек здорового духа.

Главное — тренировка волевого потенциала и создание баланса между возбуждением и торможением. Именно эта конструкция необходима, а не внешние проявления, которых можно достичь с ее помощью. По твердому убеждению Монтессори, есть только одно средство достичь цели социального воспитания: ребенок находится среди других детей и упражняет свою волю в повседневной жизни. Малыш, поглощенный работой, тормозит все лишние движения, кроме необходимых для осуществления замысла. Он выбирает между различными мышеч-

ными комбинациями, доступными для него, длительное время сохраняет это положение и так начинает фиксировать свой выбор. Ситуация, совершенно не похожая на беспорядочные движения, следствие некоординированных импульсов. Когда он начинает уважать чужой труд, уже не вырывает желанный предмет из рук одноклассника, но терпеливо ждет, двигается, не сталкиваясь с людьми, не наступая им на ноги, не переворачивая столы, — он делает это, организовав свою волю и установив равновесие между процессами возбуждения и торможения. Возникает бесценная привычка к общественной жизни. К такому результату невозможно прийти, если постоянно заставлять ребенка сидеть спокойно рядом с другими детьми. Так дети не начнут общаться, никакая общественная жизнь не возникает. Только свободное общение, реальный опыт вынуждают соразмерять свои границы с чужими, позволяют воспитать социальные навыки.

Дети вырабатывают собственную волю, когда в процессе самообучения приводят в движение внутренние механизмы сравнения, суждения и систематизируют свои знания. Теперь они могут принимать решения и не зависеть от чужих указаний. Дети сами принимают решения по поводу своих ежедневных занятий, взяться за что-то или отложить, двигаться в ритме музыки или сдерживать активность, если хочется тишины. Постоянная работа, созидающая личность, ведется в соответствии с их решениями. Воля не сможет развиваться, если в сознании не созреют порядок, ясность, если мы

будем туманить ум ребенка нагромождением идей, уроками, которые приходится учить наизусть, если мы помешаем детям принимать решения, решая за них.

Дар внутреннего образования делает человека свободным без всяких социальных разрешений, т. е. без внешних свободных завоеваний. М. Монтессори была убеждена в том, что политики когда-нибудь признают, что фундаментальное право человека — право на образование, свободное от препятствий, от рабства, свободное черпать из окружающей среды средства, необходимые для развития. Именно образование, — заявляла она, — основа для решения всех социальных проблем личности. Ум — ключ к образованию и средство внутреннего развития. Ум созидает гораздо больше, чем тот, где знания искусственно скапливаются. Созидательный ум — это и есть дом, где вещи гармонично расположены, точно известно назначение каждой. Сделав значительное открытие, люди испытывают максимальную радость. Даже простое понимание вызывает удовольствие, пересиливающее многие страдания. Ясный ум — это активное понимание, сопровождающееся ярким чувством, а следовательно, воспринимаемое как внутреннее событие. Мы должны заботиться не о том, чтобы заставить ребенка выучить что-то, но всегда поддерживать в нем свет, называемый разумом.

Суть морального воспитания — активная поддержка внутренней восприимчивости, ее совершенствование. Эта внутренняя восприимчивость

(как сенсорные упражнения для умственного развития) устанавливает порядок: добро отделяется от зла. Никто не может научить до тонкостей отличать добро от зла, если человек сам не видит этого отличия. Видеть разницу и понимать ее — не одно и то же. Чтобы помочь ребенку, нужно создать правильно организованную внешнюю среду, где плохое отличается от хорошего. Однако правильно организованная среда — это еще не все. В интеллектуальном развитии важны не только спонтанные упражнения, оживляющие ум, но и уроки педагога, утверждающего, освещающего внутренний порядок.

Педагогические идеи М. Монтессори оказали огромное влияние на развитие теории и практики образования как на Западе, так во всем мире. По словам современного авторитетного монтессори-педагога Мари Моунц: «От первой маленькой школы Монтессори в бедном квартале Рима к десяткам тысяч школ на всех континентах, за исключением Антарктиды, — школы Монтессори процветают и продолжают развиваться. Монтессори не только учит детей читать, писать и считать, хотя и делает это очень хорошо, но, что более важно, воспитывает сердце и душу ребенка. В первые годы ее работы газеты всего мира окрестили метод Монтессори “открытием человеческой души”. Идеи Марии Монтессори были с такой убедительностью представлены слушателям и мировым лидерам во время ее неустанных путешествий и лекций, что она трижды выдвигалась на Нобелевскую премию мира — в 1949, 1950 и 1951

годах. Она оставила нам не только концепцию, но и практическое руководство по образованию, которое сочетает в себе разум, душу и умение, порождает искреннее желание учиться и стремиться к миру как внутри, так и снаружи себя»¹.

Движение монтеessori-педагогика и монтеessori-школ, зародившееся между двумя мировыми войнами, успешно развивается и после смерти Марии Монтеessori, последовавшей в 1952 г. Сегодня оно включает международную и десятки национальных ассоциаций, институты и центры по разработке педагогических проблем, подготовке кадров, изданию печатной продукции, предприятия по изготовлению дидактических материалов, а также более 2500 школ.

На протяжении всей жизни М. Монтеessori пропагандировала свой метод, развивала педагогические идеи, в центре которых стоял ребенок². Школа М. Монтеessori – открытая система, далеко вышедшая за рамки педагогической теории и методической практики, созданных в начале XX в. Сегодня это огромный коллективный опыт ее учеников и последователей, непрерывно обогащающийся, впитывающий в себя множество новых элементов, обусловленных условиями и особенностями возникновения и применения, возрастом

детей, конкретными педагогическими задачами, типом воспитательного учреждения, особенностями и составом семьи, спецификой конкретного ребенка и т. д.

Квинтэссенция гуманистической направленности педагогики М. Монтеessori нашла свое выражение в ее глубоко учуждении в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего мира, на вхождение в человеческую культуру, на овладение ею одновременно приводила к реализации заложенного в формирующейся личности потенциал, к полноценному физическому и духовному развитию. М. Монтеessori видела задачу педагога в том, чтобы создать максимально благоприятную воспитывающую и обучающую среду, обеспечивающую комфортное самочувствие ребенка, проявление и расцвет его способностей. Она была убеждена, что дети должны иметь возможность удовлетворять свои интересы, свободно проявлять присущую им от природы активность. Педагог, содействуя вхождению ребенка в мир человеческой культуры, должен следовать за его естественным развитием.

¹Мауниц М. Э. Педагогика М. Монтеessori в современном мире / М. Э. Мауниц // *Монтеessori М. Впитывающий разум ребенка* / пер. с англ. – СПб., 2009. – С. 7.

² См., например: *Монтеessori М. Дети – другие* / М. Монтеessori. – М. : Изд. дом Карапуз, 2004 – 320 с.; *Монтеessori М. Впитывающий разум ребенка* / М. Монтеessori. – СПб. : Благотворительный фонд «Волонтеры», 2009. – 320 с.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Герберт Спенсер: воспитание методом естественных последствий / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2011. — № 3.
2. Астафьева, Е. Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 1.
3. Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. — М. : Госиздат, 1924. — 168 с.
4. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей — М. : Изд. В. М. Саблина, 1910. — 314 с.
5. Корнетов, Г. Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть 1. Первая половина XX века) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 3;
6. Корнетов, Г. Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть 2. Первая половина XX века) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 4.
7. Маунц, М. Э. Педагогика М. Монтессори в современном мире / М. Э. Маунц // Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. — СПб. : Благотворительный фонд «Волонтеры», 2009. — 320 с.
8. Монтессори, М. Впитывающий разум ребенка / М. Монтессори. — СПб. : Благотворительный фонд «Волонтеры», 2009. — 320 с.
9. Монтессори, М. Дети — другие / М. Монтессори. — М. : Карапуз, 2004. — 320 с.
10. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори. — М. : АСТ: Астрель, 2006. — 352 с.
11. Монтессори, М. Дом ребенка: метод научной педагогики / М. Монтессори. — М. : Астрель, 2005. — 272 с.
12. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори / сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. — М. : Карапуз, 2011. — 272 с.



Мария МОНТЕССОРИ

Три уровня послушания¹

Дискуссии о воспитании характера ребенка обычно заканчиваются обсуждением воли и послушания. В представлении большинства людей это противоположные понятия, поскольку воспитание в основном направлено на подавление воли ребенка и замещение ее волей учителя, что в свою очередь требует беспрекословного подчинения со стороны ребенка. <...>

Как только маленький ребенок предпринимает какое-то преднамеренное действие <...> начинает развиваться то, что мы называем волей, и это — начало процесса, которым движет опыт. Поэтому

мы начинаем думать о воле не как о чем-то врожденном, а как о том, что должно быть развито, и поскольку это — часть природы, ее развитие может только следовать естественным законам природы.

Еще более искаженным является убеждение, что действия ребенка от природы должны быть беспорядочными и даже неистовыми. Обычно люди приходят к такому убеждению, понаблюдав за беспорядочными действиями ребенка и предположив, что он делает это по своей воле. Но это далеко не так. Таким действиям нет места во вселенской Хорме. Предположим, мы примем конвульсии взрослого че-

¹ «Три уровня послушания» — это 25 глава книги М. Монтессори «Впитывающий разум ребенка», которая была издана на английском языке в 1948 г. В этой книге М. Монтессори показывает необходимость организации образования ребенка с самого рождения, превращения образования в «помощника жизни» растущего человека, в средство развития детской воли как важнейшего условия становления свободной личности. В основе текста книги лежит цикл лекций, прочитанных М. Монтессори в годы Второй мировой войны в Ахмедабаде (Индия) на обучающих курсах по монтессори-педагогике. В книге развиваются фундаментальные педагогические идеи и подходы, сформулированные М. Монтессори еще в начале XX в. Многие новые аспекты их интерпретаций связаны с тем влиянием, которое на ее мировоззрение оказали традиционные духовные учения Востока и прежде всего Индии. Текст главы печатается по: *Монтессори М. Впитывающий разум ребенка / М. Монтессори; / Пер. с англ. К. В. Алексеева. — СПб. : Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2009. — С. 274–284.*

ловека за его сознательные действия или предположим, что все, что он делал в состоянии аффекта, было разумным. Это было бы глупо. В действительности общепринятое понимание слова «воля» предполагает, что имеется конечная цель и что существуют трудности, которые надо преодолеть во имя этой цели. Если же, напротив, мы примем концепцию, что наши сознательные действия почти всегда состояли из беспорядочных движений, то в таком случае мы также должны принять необходимость подавить волю или ее «сломать», как раньше говорили, и если мы обнаружили такую необходимость, то логическим результатом было бы заменить волю ребенка нашей волей и заставить его подчиниться нам.

Но реальные факты таковы, что воля не ведет к беспорядку и насилию — признакам эмоциональной неуравновешенности и страдания. В подходящих условиях воля является той силой, которая пробуждает деятельность, благотворную для жизни. Природа дает ребенку задачу вырасти, а воля ребенка ведет его к прогрессу и развитию его способностей.

Воля, находящаяся в согласии с тем, что делает индивидуум, находит путь для его сознательного развития. Наши дети выбирают себе работу спонтанно и, повторяя выбранную работу, развивают осознание своих действий. То, что поначалу было лишь

жизненным импульсом (хорме)¹, становится сознательным актом. Первые движения маленького ребенка были инстинктивными. Теперь он действует сознательно и добровольно, и с этим приходит пробуждение его духа.

Ребенок сам чувствует эту разницу. Нам всегда доставляет огромное удовольствие вспоминать слова одного мальчика. Однажды школу посетила дама, занимавшая высокое положение в обществе и имевшая старомодные взгляды. Она спросила его: «Так это та школа, в которой вы делаете то, что вам нравится?»

«Нет, мадам, — ответил ребенок, — не делаем то, что нам нравится, а нам нравится то, что мы делаем». Ребенок уловил тонкое различие между тем, что доставляет одно только удовольствие, и радостью от работы, которую решил сделать сам.

Одно должно быть совершенно ясно. Сознательная воля — эта сила, которая развивается в процессе ее применения. Мы должны стремиться культивировать юлю, а не ломать ее. Волю можно сломать за мгновение. Ее развитие — медленный процесс, который формируется через сознательную деятельность по отношению к окружающей среде. Процесс этот легко разрушить. Бомбы или землетрясение могут разрушить здание за несколько секунд, но как тяжело его построить! Для этого нам необходимо знание законов равновесия, сопротивления

¹ Хорме (греч.) — стремление, порыв, жизненный импульс, лежащий в основе развертывания, как целой вселенной, так и каждого отдельного человека.

М. Монтессори в работах 1940-х гг. в развитии ребенка видела проявление жизненной силы — хорхе, заимствуя данное понятие у английского философа П. Нанна, По своему значению этот термин близок понятию «жизненного порыва» А. Бергсона.

материалов и даже законов красоты, чтобы сделать его приятным глазу.

Если столько знаний требуется для того, чтобы возвести безжизненную структуру, то насколько же больше всего требуется, чтобы создать человеческий дух? Но это будет здание, которое создается в скрытой форме. Так что его строителем не могут быть ни мать, ни учитель. Они даже не архитекторы. Все, что они могут, — это помочь работе по созиданию, которая ведется в их присутствии. Помощь — вот их задача и цель. Однако они, несмотря ни на что, обладают способностью сломать волю и могут разрушить ее тиранией. На этой почве возникло множество предубеждений, так что стоит прояснить этот вопрос.

Самый распространенный предубеждение в системе традиционного образования состоит в том, что всего можно добиться убеждением (взывая, так сказать, к уху ребенка) или являя себя в качестве модели для подражания (обращаясь к его глазам), тогда как истина состоит в том, что личность может развиваться, только используя свои собственные силы. Ребенок обычно воспринимается как рецептивное, а не активное существо, и это относится ко всем сторонам его жизни, даже к воображению — сказки и истории о заколдованных принцессах рассказываются с целью развивать воображение ребенка. Однако когда ребенок слушает эти и им подобные истории, то он получает только впечатления. Он не развивает свою силу воображения конструктивно. Творческое воображение, которое занимает столь высокое место среди

ментальных способностей человека, в эти моменты у него не работает. Та же ошибка в отношении воли имеет еще более серьезные последствия, потому что обычная школа не только отказывает ребенку во всякой возможности проявлять свою волю, но и прямо мешает и препятствует его самовыражению. Всякий протест со стороны ребенка воспринимается как восстание, и можно справедливо сказать, что педагог делает все возможное, чтобы разрушить волю ребенка.

Что же касается принципа обучения на основе собственного примера, то он заставляет учительницу, помимо рассказывания сказок, еще и предлагать себя в качестве модели для копирования; тогда и воображение, и воля остаются без применения, а роль детей сводится лишь к тому, чтобы смотреть, что делает учительница, и слушать ее слова.

Мы должны, наконец, избавить себя от этих предубеждений и набраться смелости посмотреть в лицо реальности.

В старые времена педагог рассуждал, как может показаться, очень логично. Он говорил: «Чтобы воспитывать, я должен быть хорошим и совершенным. Я знаю, что надо и чего не надо делать, так что, если дети подражают мне и слушаются меня, все будет хорошо». Послушание было главным секретом всего. Я забыла, кто из известных педагогов изрек следующую сентенцию: «Все добродетели детства могут быть суммированы в одной — послушании».

Это делало роль учителя легкой и даже почетной. Учитель мог сказать:

«Эта личность пуста и искажена. Я исправлю ее и превращу в подобие себя». И таким образом он приписывал себе те силы, о которых мы читаем в Библии, где говорится: «И сотворил Бог человека по образу своему».

Естественно, взрослый не понимает, что он ставит себя на место Бога, и еще больше он забывает другие библейские слова, которые повествуют нам о том, как дьявол стал дьяволом, то есть как он в гордыне своей захотел занять место Бога.

Внутри ребенка идет работа творца, причем гораздо более возвышенного, чем учителя, матери или отца, и все же вопреки этому он оказывается в их власти. Одно время учителя пользовались тростью для подкрепления своих приказов, и не так давно в одной цивилизованной стране учителя выступили с коллективным протестом следующего содержания: «Если вы хотите, чтобы мы отказались от трости, тогда нам придется отказаться от попыток чему-то научить». Даже в Библии в числе притчей Соломоновых мы находим знаменитый текст о том, что неправильно поступают те родители, которые жалеют розги, потому что это обрекает их ребенка на преисподнюю! Дисциплина держится на угрозах и страхе, поэтому мы приходим к выводу, что непослушный ребенок — нехороший, а послушный — хороший.

Если в наш век свободы и демократических теорий мы задумаемся о таком отношении, то будем вынуждены признать, что при том стиле обучения, который сейчас по-прежнему в моде, учитель обречен быть дикта-

тором. За тем исключением, конечно, что диктаторы (в силу необходимости гораздо более разумные, чем учителя) имеют обыкновение сочетать в своих приказах некоторую оригинальность с толикой воображения, тогда как учителя старой школы твердо держатся иррациональных правил, и, кроме иллюзий и предрассудков, ими мало что руководит. Существует большая разница между тиранией диктаторов и тиранией учителей, потому что если первые могут использовать жесткие меры конструктивно, то в руках вторых те же самые меры могут быть только разрушительными.

Основная ошибка — предполагать, что волю человека обязательно надо сломать, прежде чем она сможет повиноваться, то есть принимать и следовать указаниям другого. Если так же рассуждать в отношении интеллектуального обучения, то надо было бы сначала разрушить разум человека, прежде чем иметь возможность дать ему какие-то знания.

Но когда люди полностью развили собственные способности воли, а затем без принуждения решили выполнять приказы другого человека, это уже нечто иное. Такой вид повиновения является данью уважения, признанием превосходства, и учительница, которую дети так слушаются, может воспринимать это как похвалу.

Воля и послушание идут тогда рука об руку, воля — являясь фундаментом развития, а послушание — следующей стадией, которая держится на этом фундаменте. Слово «послушание» тогда наполняется более высоким смыслом, чем обычно. Оно вполне мо-

жет подразумевать высшее проявление собственной воли индивидуума.

В действительности послушание легко идентифицируется как естественное явление человеческой жизни, оно является нормальной характеристикой человека. В наших детях мы можем наблюдать его развитие как своего рода раскрытие. Оно спонтанно и неожиданно проявляет себя в конце длительного процесса созревания.

И в самом деле, если бы человеческая душа не обладала этим качеством, если бы люди никогда не обрели, в результате некоей формы эволюционного процесса, этой способности — повиноваться, то социальная жизнь тогда была бы невозможна. Обычного взгляда на происходящее в мире достаточно, чтобы показать нам, как люди послушны. Такой вид повиновения — ют настоящая причина, почему огромные массы человеческих существ так легко можно бросить на уничтожение. Это неконтролируемая форма повиновения, такого повиновения, которое приводит к гибели целые нации. Нельзя сказать, что в нашем мире не хватает послушания, — как раз наоборот! Вполне очевидно, что послушание является естественным аспектом развития души. Чего, к сожалению, не хватает, так это осознанного послушания.

То, что мы могли наблюдать в детях в условиях жизни, созданной, чтобы помочь им в их естественном развитии, очень ясно показало нам рост послушания как одной из самых поразительных черт характера. Наши наблюдения проливают много света на этот предмет.

Послушание видится как нечто, что развивается в ребенке во многом так же, как другие стороны его характера. Вначале оно диктуется чисто импульсом хорме, затем поднимается до уровня сознания и с этого момента продолжает развиваться, стадия за стадией, пока не попадает под контроль сознательной воли.

Давайте постараемся представить, что на самом деле означает для человека послушание. В действительности оно всегда означало: учителя и родители говорят детям, что делать, и дети в ответ выполняют их приказы.

Но если посмотреть на естественное развитие процесса послушания, то мы обнаружим, что оно проходит три стадии, или уровня. На первом уровне ребенок повинуетя иногда, но не всегда, и это может показаться капризом, но на самом деле это стоит проанализировать более глубоко.

Послушание не зависит единственно от того, что мы привыкли называть «доброй волей». Напротив, действия ребенка в первый период жизни контролируются только хорме. Это ясно всем, и это уровень, который длится до конца первого года. Между годом и шестью этот аспект менее заметен, так как ребенок развивает свое сознание и обретает самообладание. В течение этого периода послушание ребенка тесно связано со стадиями тех навыков, которых он достиг. Чтобы выполнить приказ, надо уже обладать некоторой степенью зрелости и мерой определенного навыка, который может потребоваться. Так что послушание в это время должно рассматриваться в связи с существующими способностями

ми. Было бы нелепо приказать человеку ходить на носу, потому что это физиологически невозможно, но так же нелепо и требовать у неграмотного, чтобы он написал письмо. Отсюда нам прежде всего необходимо знать, реально ли ждать послушания от ребенка, находящегося на определенном уровне развития.

До трех лет ребенок не может повиноваться, если полученный им приказ не соответствует одному из его жизненных устремлений. Это потому, что он еще не сформировал себя. Он по-прежнему занят бессознательным построением механизмов, необходимых для его личности, и он еще не достиг той стадии, когда они будут укреплены до такой степени, что смогут обслуживать его желания и быть осознанно управляемыми. Уметь управлять собой — значит достичь нового уровня развития. В действительности обычное поведение взрослых, живущих с детьми, демонстрирует безотчетное принятие того факта, что нельзя ждать послушания от двухлетнего ребенка.

Благодаря инстинкту и логике (а возможно, из опыта жизни с детьми на протяжении тысяч лет) взрослый знает, что все, что можно в этом возрасте делать, — это запретить в более или менее резкой форме те действия, которые все равно продолжает выполнять ребенок.

И все же повиновение не всегда негативно. Оно заключается прежде всего в том, чтобы действовать согласно чьей-то воле. Хотя ребенок после трех лет больше не находится в той подготовительной фазе, протекающей от

нуля до трех лет (проходящей, как мы видели, в святилище его внутренней жизни), тем не менее в этот более поздний период мы по-прежнему встречаем похожие стадии. Даже после трех лет маленький ребенок должен сначала развить некоторые качества, прежде чем сможет слушаться. Он не может вдруг начать действовать согласно воле другого человека, и также не может он еще уловить причину, почему он должен делать то, что мы требуем от него. Определенный прогресс происходит из внутренних структур, которые должны пройти через несколько фаз. Пока эти структуры действуют, ребенок может иногда успешно выполнить какое-то действие по требованию, но это значит, что он использует внутреннее приобретение, которое было только что сформировано, и лишь после того, как приобретение основательно укрепилось, он сможет им пользоваться всегда по своей воле.

Что-то вроде этого происходит, когда ребенок впервые стремится овладеть элементами движения. Примерно одного года от роду делает он свои первые шаги, но часто падает и на какое-то время оставляет свои попытки. Но когда механизм ходьбы надежен, он может пользоваться им в любой момент.

Здесь возникает еще один вопрос первостепенной важности. Послушание ребенка на этой стадии зависит прежде всего от развития его способностей. Он может послушаться приказа один раз, но может не послушаться в другой раз. Часто думают, что он делает это нарочно, и, если учительница настаивает

или бранит, тут легко могут возникнуть помехи для процесса развития. Большой интерес в связи с этим представляет опыт известного швейцарского педагога Песталоцци, работа которого до сих пор оказывает глубокое влияние на школы во всем мире. Песталоцци был первым, кто ввел элемент отцовства в отношении к школьникам. Он всегда сочувствовал их проблемам и был готов утешить или простить. Но одного он простить не мог никогда — это каприза: он не мог терпеть ребенка, который одну минуту слушается, а другую — нет. Если ребенок один раз сделал то, о чем его попросили, это значило, что он мог бы сделать это, если хотел, и Песталоцци в этом случае не принимал никаких оправданий. Это единственное, в чем ему отказывала его доброта. Если даже Песталоцци так считал, то что же тогда говорить о других учителях?

В то время когда образуются новые формации, нет ничего более вредного, чем неодобрение. Если ребенок еще не хозяин своих действий, если он даже своей собственной воле не может повиноваться, тем менее он может повиноваться чьей-то другой воле. Вот почему может получиться так, что он слушается иногда, но не всегда. Такое может происходить не только в младенчестве. Как часто начинающий музыкант первый раз прекрасно исполняет произведение, а попроси его повторить на следующий день — и он не сможет. Это означает не отсутствие воли, а несформированность ни навыка, ни уверенности настоящего артиста.

Таким образом, первым уровнем послушания мы называем тот, когда ребенок может слушаться, но не всегда. В этот период возможно сочетание послушания и непослушания!

Второй уровень — когда ребенок всегда может слушаться, или, вернее, когда больше нет никаких препятствий, возникающих из-за недостатка у него контроля. Его силы теперь объединены и могут быть управляемы не только его собственной волей, но и волей другого. Это большой шаг вперед по пути послушания. Это похоже на способность переводить с одного языка на другой. Ребенок может впитывать желания другого и выражать их своим поведением. И это самая высокая форма повиновения, о которой только мечтает современное обучение. Обычно учительница только призывает, чтобы ее слушались.

Однако ребенок, который развивается по законам природы, идет гораздо дальше этого: дальше, чем мы даже могли предположить.

Он переходит на третий уровень послушания.

Тут не происходит остановки в момент, когда он просто начинает пользоваться только что приобретенной способностью, но его послушание уже направлено в сторону человека, чье превосходство он ощущает. Как будто ребенок осознал, что учитель может делать что-то такое, что ему самому пока еще не под силу, и сказал самому себе: «Вот человек настолько меня превосходящий, что может оказать влияние на мой разум и сделать меня таким же умным, как и сам. Он влияет на меня изнутри!» И такое

чувство, кажется, наполняет ребенка радостью. Совершив неожиданное открытие, что можно быть управляемым этой превосходной жизнью, ребенок начинает повиноваться с огромным желанием и энтузиазмом. Чудесный, но естественный феномен, — можем ли мы сравнить его с чем-нибудь? В другом плане это, возможно, похоже на инстинкт собаки, которая любит своего хозяина и отвечает на его волю повинованием. Она внимательно смотрит на мяч, который показывает ей хозяин, и когда его бросают, бежит за ним и торжествуя его приносит. Потом ждет следующего приказа. Она стремится к тому, чтобы ей давали приказы, и радостно бежит их выполнять, виляя хвостом. Третий уровень послушания ребенка напоминает это. Безусловно, он повинуется с удивительной готовностью, и кажется, что ему очень хочется это делать.

Интересные доказательства тому были представлены директрисой с десятилетним стажем. У нее был класс, который прекрасно занимался, но часто она не могла удержаться и высказывала всякие пожелания. Однажды она сказала: «Уберите все, когда пойдете домой вечером». Дети не стали дожидаться, когда она закончит фразу, а сразу, как только услышали слова: «Уберите все», принялись за дело с большим усердием и скоростью. Затем они с удивлением услышали: «Когда пойдете домой». Их реакция на команды стала столь незамедлительной, что учительнице пришлось выразиться с большей осторожностью. На самом деле она должна была

сказать в этом случае: «Прежде чем пойти домой, все уберите».

Она рассказала, что подобные вещи продолжали происходить всякий раз, когда она говорила, недостаточно подумав. Быстрота реакции детей вызвала у нее чувство ответственности. И это был новый удивительный опыт, потому что все обычно думают, что человек, облеченный властью, может отдавать какие угодно приказы. Вместо этого она чувствовала, что власть ее тяготит. Чтобы воцарилась тишина, ей достаточно было написать на доске слово «тишина», и не успевала она еще закончить букву «т», как все уже замирали.

О том же свидетельствует и мой собственный опыт (и именно поэтому я ввела игру «в тишину»), но в этом случае послушание носит коллективный характер. Возникло чудесное и довольно неожиданное единство, когда целая группа детей почти идентифицировала себя со мной.

Полной тишины можно добиться, только если этого захотят все присутствующие. Ее может нарушить один человек, поэтому успех зависит от сознательного и объединенного действия. Тут берет начало чувство социальной солидарности.

Игра в тишину дает нам возможность испытать силу воли детей. Мы обнаружили, что с повторением игры последняя возрастала и периоды тишины становились продолжительнее. Потом мы добавили еще «вызов», когда чуть слышно произносилось имя ребенка, и тот, чье имя было названо, должен был тихонько подойти, тогда как другие оставались по-пре-

жнему неподвижны. Вызванные двигались очень медленно, стараясь не производить никакого шума, так что можно себе представить, как долго должен был оставаться неподвижным последний ребенок, ожидая своей очереди! Эти дети развили невероятную силу воли. Упражнение было направлено на сдерживание импульса, а также на контроль движения. Наш метод во многом на этом и держится. С одной стороны, есть свобода выбирать и быть усердным, а с другой — сдерживание. При таких условиях дети могут использовать свою силу воли как для действия, так и для воздержания от действия. В результате они сформировали по-настоящему восхитительную группу. Мы видели,

как там появилось послушание, потому что для этого были подготовлены все элементы.

Способность повиноваться — последняя фаза развития воли, которая в свою очередь делает возможным послушание. У наших детей оно достигло такого высокого уровня, что учительнице повинуются немедленно, о чем бы она ни попросила, и она чувствует, что ей надо быть осторожной и не использовать для своих собственных целей такую самоотверженную преданность. И она приходит к пониманию того, какими качествами должен обладать человек, наделенный властью. Хороший менеджер не должен себя вести самоуверенно, а должен иметь глубокое чувство ответственности.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



М. А. Лукацкий

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОИСКА

УДК 37(09)(075.8)
74.03(3)

В статье представлен один из разделов учебного пособия «История педагогики: теоретическое введение»¹ котором история педагогики рассматривается как одна из ветвей исторического познания, а историко-педагогическое исследование как поисковая деятельность, преследующая цель реконструкции событий прошлого.

Ключевые слова: историческое познание; исторический источник; исторический факт; история педагогики.

M. A. Lukatskiy

HISTORICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH AS ONE OF DIRECTIONS OF HISTORICAL SEARCH

This article presents one of the sections of the textbook “History of Education: theoretical introduction” where the history of pedagogy is considered as one of the branches of historical knowledge and historical and pedagogical research as a search activity with the purpose of reconstruction of the past.

Key words: historical knowledge, historical source, a historical fact, the history of pedagogy.

Понятие «культура» относится к числу фундаментальных в современном общественном знании. Это связано с тем, что оно выражает глубину и своеобразие человеческого бытия.

В той же мере, в какой неисчерпаем и разнолик человек, многогранна и многоаспектна культура. Культуру часто определяют как «вторую природу», подчеркивая акт ее челове-

¹ Корнетов, Г. Б. История педагогики : теоретическое введение : учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий ; под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 492 с. – (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 87).

ческого творения. Для того чтобы создать культуру, человек должен был обрести некий дар, способность создавать то, что не закреплено в его видовой программе. По мнению известного французского культуролога А. де Бенуа, «культура — это специфика человеческой деятельности, то, что характеризует человека как вид. Напрасны поиски человека до культуры, появление его на арене истории надлежит рассматривать как феномен культуры. Она глубочайшим образом сопряжена с сущностью человека, является частью определения человека, как такового»¹. Человек и культура, как отмечает А. де Бенуа, нерасторжимы, как растение и почва, на которой оно произрастает.

Функцию приобщения каждого нового поколения к культуре выполняет образование. Оно являет собой выработанный в контексте истории инструмент трансляции культуры. Образование позволяет сохранять историко-культурную преемственность, распространять в массовом масштабе социально значимые знания и приобретенный человечеством опыт. От эффективности образования зависит степень включенности людей в мир культуры, мера сугубо человеческого в человеке. Этим и определяется роль и место образования в жизни людей.

Педагогика как научная дисциплина призвана исследовать проблемы, связанные с организацией образовательного процесса, отвечающего требованиям и вызовам времени.

Педагогике вменяется в обязанность описание и объяснение того, каким образом надо осуществлять отбор содержания транслируемого социокультурного опыта, какими методами следует пользоваться для передачи его учащимся. Она должна быть в состоянии прогнозировать результаты образовательной деятельности и изменений пространства мира образования, вызываемых политическими, экономическими и социальными факторами. Чтобы решить эти сложные задачи, педагогика должна обладать стройным научным аппаратом, действенными научными методами, отработанной и разветвленной методологией.

В современных динамичных условиях педагогическая наука стала сверхсложной подсистемой культуры, обладающей высокой степенью самоорганизации, расширенным воспроизводством, подсистемой, результаты деятельности которой являются фундаментом развития образования — одного из главных институтов культуры.

И образование, и педагогическая наука прошли длинный путь своего развития, двигаясь по которому, они неоднократно меняли траекторию и скорость перемещения, свой облик, понимание главных целей, представления о себе, своей роли и месте в пространстве социокультурного бытия людей. К сожалению, мы пока не располагаем всеми необходимыми для реконструирования этого пути сведениями. Получением таких достоверных сведений и восстановлением на

¹ Benoist A., de Lesidées à l'endroit. P., 1979. P. 217.

их основе подлинной картины пути развития образования и педагогической науки и занимается дисциплина, именуемая историей педагогики.

История педагогики — одна из ветвей исторического познания. На проведение историко-педагогических исследований распространяются все те требования, которые предъявляются к процедуре получения научных знаний о прошлом.

Историко-педагогическое исследование, как и любое другое историческое исследование, — это методологически и методически выверенная поисковая деятельность, преследующая цель реконструирования событий прошлого. Так как о методологическом оснащении исторических исследований уже говорилось ранее, то здесь целесообразно остановиться на рассмотрении вопросов, связанных с методическим обеспечением процесса исторического поиска.

Исторические источники являются носителями информации, на основе которой историк реконструирует изучаемую им реальность минувшего. Этим и обусловлено то внимание, которое уделяется историками поиску источников, их отбору, правилам работы с ними. Известный британский историк Д. Тош называет источники сырьем и проводит аналогию между деятельностью историков и трудом умелых мастеровых, пользующихся добротными способами для превращения сырья в утонченное изделие¹.

Исторический источник — это единственная реальность, связывающая историка с прошлым. Только опираясь на эту реальность, историк может формулировать утверждения о событиях минувшего. И только утверждения, сделанные историком на основе изучения источника, могут считаться научными, то есть такими, к которым приложимы критерии достоверного и подтвержденного фактами знания.

Вполне допустимо говорить о том, что историк зависит от источника. Его (источник) нужно найти, сделать доступным для других историков, проинтерпретировать так, чтобы доводы, приводимые в пользу высказываемых по поводу данного источника соображений, можно было бы перепроверить.

Источник — плод деяний человека, он есть объективированный результат этих деяний. За каждым источником — мысли и желания человека, его поведенческая активность. Выявление их, проникновение в «жизненный мир»² того, чьи деяния объективированы в источнике, — задача, которую и ставит перед собой историк-исследователь. «Историк, — пишет об этом Р. Дж. Коллингвуд, — исследуя любое событие прошлого, проводит грань между тем, что можно назвать его внешней и внутренней стороной. Под внешней стороной события я подразумеваю все, относящееся к нему, что может быть описано в

¹ См.: Тош Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка / Д. Тош. — М.: Изд. «Весь мир», 2000. — 296 с.

² *Жизненный мир* — понятие, введенное Э. Гуссерлем; *жизненный мир* — это коррелят опыта и деятельности человека в повседневной жизни.

терминах, относящихся к телам и их движениям: переход Цезаря в сопровождении определенных людей через реку, именуемую Рубикон, в определенное время или же капли его крови на полу здания сената в другое время. Под внутренней стороной события я понимаю то в нем, что может быть описано только с помощью категорий мысли: вызов, брошенный Цезарем законам Республики, или же столкновение его конституционной политики с политикой его убийц. Историк никогда не занимается лишь одной стороной события, совсем исключая другую. Он исследует не просто события (простым событием я называю такое, которое имеет только внешнюю сторону и полностью лишено внутренней), но действия, а действия — единство внешней и внутренней сторон события. Историк интересуется переходом Цезаря через Рубикон только в связи с его отношением к законам Республики и каплями крови Цезаря только в связи с их отношением к конституционному конфликту. Его работа может начаться с выявления внешней стороны события, но она никогда этим не завершается; он всегда должен помнить, что событие было действием и что его главная задача — мысленное проникновение в это действие, проникновение, ставящее своей целью познание мысли того, кто его предпринял»¹.

Источник — эмпирический базис исторической науки. Без источника

нет, и не может быть никакой истории. Как самостоятельная дисциплина источниковедение сложилось во второй половине XIX — начале XX в. Труды И. Г. Дройзена «Историка», Э. Бернгейма «Введение в историческую науку», Э. Фримена «Методы изучения истории», «Сравнительная политика и единство истории», Ш. Ланглуа и Ш. Сеньобоса «Введение в изучение истории», Н. И. Кареева «Историка: теория исторического знания», А. С. Лаппо-Данилевского «Методология истории» составили теоретическую основу этой научной дисциплины.

Работа с источниками — это кропотливая деятельность, включающая в себя операции по установлению его подлинности и его информационных возможностей; по выявлению историко-культурных обстоятельств, в контексте которых он появился; по анализу содержания источника и его интерпретированию².

Только такая работа и позволяет ученому устанавливать исторические факты, являющиеся строительным материалом для исторической науки, «кирпичами» из которых реконструируется прошлое. Исторический факт — это то, из чего состоит историческая наука, это та субстанция, которая определяет природу этой науки.

Факт нетождественен источнику. Изучая источник, историк еще не имеет дела с фактом. Источник в

¹Коллингвуд Р. Дж. Указ.соч. С. 203.

²Для того, чтобы «стать историком, — писал отечественный мыслитель и историк Л. П. Карсавин, — необходимо проделать “черную работу”, пережить годы искуса, изучать источники, пока они не “заговоря”, пока в них не явит себя само историческое» (Карсавин Л. П. Философия истории. — СПб., 1993. — С. 216).

лучшем случае — «моментальная фотография» минувшей действительности, она свидетельствует лишь о ряде сторон произошедшего в прошлом события, но уж никак не о всей его полноте. «Источники, — говорится в «Словаре историка», — представляют собой совокупность следов, оставленных субъектами прошлого и служащих основой для работы исследователя. Для историка любой документ или предмет — остатки пищи, топонимы, надписи, изображения, тексты и т. д. — могут стать источниками при условии правильной их критики. Историк работает, собирая *корпус* (совокупность) источников, в наибольшей мере соответствующий целям его исследования. <...> Корпус источников сам по себе никогда не бывает хорошим или плохим; все зависит от вопросов, которые ему задают, от умелой его обработки и от способности объяснить его происхождение»¹. Сведения, почерпнутые из достоверного источника, укладываются ученым на имеющееся у него теоретическое видение сути исторического процесса, осмысливаются, истолковываются и только после этого становятся историческим фактом.

Факт устанавливается историком, без историка нет исторического факта. Факта самого по себе, вне теоретического осмысления и интерпретирования историком информации, содержащейся в источнике, не существует. Исторический факт всегда обусловлен и данными источника, и теоретическими воззрениями историка, и, конечно

же, уровнем развития самой исторической науки, характерным для культурной ситуации той или иной эпохи. Современные историки далеки от позитивистской установки второй половины XIX в., разделяемой Т. Момзеном, Л. Ранке, Ф. де Куланжем и др., согласно которой кропотливый поиск фактов, «говорящих сами за себя», в ходе аналитической и критической работы с источником и составляет основное дело историка-ремесленника. Представление о том, что факт пребывает, содержится в источнике, что обнаружение подлинного источника, по существу, уже есть основной шаг к установлению достоверного факта, сегодня мало кем из историков разделяется. И, соответственно, описание «чистых», «голых» фактов, к чему призывали позитивистски настроенные историки второй половины XIX в., почти не практикуется в современной историографии. Фактические данные источника рассматриваются историком сквозь призму его теоретических взглядов, истолковываются им, лишь затем становясь историческим фактом.

Уже в начале XX в. историки, испытавшие серьезное влияние позитивистских идей О. Конта и Г. Спенсера, были вынуждены признать, что добывание, извлечение из источника «чистых», «голых» фактов всегда сопряжено с теоретической деятельностью историка. Вот как об этом, к примеру, писал отечественный историк и философ Н. И. Кареев, в

¹ Словарь историка / под ред. Н. Оффенштадта ; при участии Г. Дюфо и Э. Мазюреля; пер. с фр. — М., 2011. — С. 74–75.

чем научном мировоззрении значимое место занимали позитивистские установки: «Обозначим исторический факт как сумму отдельных элементов a, b, c, d, e, f, g, h , выразим его формулой $a + b + c + d + e + f + g + h$, а затем представим себе, что о некоторых слагаемых, напр. a, d, f, g , у нас нет никаких данных, а о некоторых других есть лишь отрывочные данные; тогда все наше знание о факте выразится, положим, такой формулой: $b + c/2 + c/3 + h$. Конечно, такое знание не будет полным, явится знанием с множеством пробелов, которые историк-художник или исторический романист восполнит работой своего воображения, а историк-ученый или мыслитель постарается восполнить путем логических рассуждений. То, что у историков нередко есть по части достоверных данных о каком-либо событии, я сравнил бы с остатками художественного мозаичного портрета, из которого вывалилось и затерялось множество кусочков, входивших в состав мозаики, так что в изображении оказались ничем не заполненными некоторые места, а иные пробелы притом образовались в особенно важных пунктах. Впрочем, бывает и еще хуже, когда сохранившиеся кусочки не остались на своих местах, а беспорядочно смешались в одну кучу. Археологам и такие случаи хорошо известны, когда, например, приходится прилаживать один к другому черепки редкостного сосуда, чтобы потом, когда все сложено, их склеить и получить сосуд в его настоящем виде, хотя бы и не без некоторых изъянов. Нередко и историк стоит (и даже чаще, чем многие

думают) перед таким же склеиванием отдельных кусочков для получения некоторого, хотя бы и попорченного целого. О многих фактах прошлого мы даже узнаем не потому, что о них сохранились прямые известия, а потому, что ученые историки воссоздали эти факты, надлежащим образом комбинируя разрозненные свидетельства, относящиеся к другим фактам. <...>

Без работы воображения не обходится, в тех или других размерах, ни одна наука, но воображение воображению рознь: одно оно у поэта, совсем другое — у ученого. И в поэзии, и в науке оно носит в себе творческое начало, но в науке творчество менее свободно, более зависит от фактов и ближе подходит к логическому процессу, нежели в поэзии, да и результаты получаются разные. Автор исторического романа или исторической драмы может вообразить и очень живо и ярко изобразить какую-нибудь характерную для эпохи сцену, о которой, однако, не только не упоминается ни в одном источнике, но которой на самом деле никогда не было, то есть которая родилась в голове самого поэта, как плод его творческой фантазии. Дозволенное и в исторической работе воображение так далеко идти не может: историк не позволит себе сочинять то, чего заведомо не было, а если и внесет в свое повествование что-либо такое, о чем прямо не говорится ни в одном источнике, то лишь в качестве логического вывода из тех или других научно обоснованных посылок. Так он будет поступать и тогда, когда займется скрытыми фактами, и когда путем умозаключений из ряда

мелких, но разбросанных черт сумеет воссоздать какой-либо крупный факт, непосредственно не засвидетельствованный никаким источником»¹.

К середине XX в. попытки трактовать понятие «исторический факт» в идейном ключе, предложенном «первым позитивизмом», были исчерпаны. Большую роль в удалении позитивистских трактовок исторического факта со сцены исторической науки сыграли труды ученых школы «Анналов». Они обстоятельно доказали, что уповать на «красноречие» источника в процессе поиска фактов нельзя, так как источник сам по себе нем и для того, чтобы добыть из него необходимые для проведения исследования сведения, надо заранее сформулировать вопросы, на которые он должен ответить.

Первым об этом стал говорить М. Блок, сыгравший ключевую роль в становлении школы «Анналов». Будучи убежденным в том, что без вопрошания источников нет и самих исторических повествований, он писал: «Многие люди, и среди них, кажется, даже некоторые авторы учебников, представляют себе ход нашей работы до странности наивно. Вначале, мол, есть источники. Историк их собирает, читает, старается оценить их подлинность и правдивость. После этого, и только после этого, он пускает их в дело. Но беда в том, что ни один историк так не действует. Даже когда ненароком воображает, что действует именно так.

Ибо тексты или археологические находки, внешне даже самые ясные и податливые, говорят лишь тогда, ког-

да умеешь их спрашивать. Кремневые орудия в наносах Соммы изобиловали как до Буше де Перта, так и потом. Но не было человека, умеющего спрашивать, — и не было доисторических времен. Я, старый медиевист, должен признаться, что для меня нет чтения увлекательней, чем какой-нибудь картулярий. Потому что я примерно знаю, о чем его спрашивать. Зато собрание римских надписей мне мало что говорит. Я умею с грехом пополам их читать, но не опрашивать. Другими словами, всякое историческое изыскание с первых же шагов предполагает, что опрос ведется в определенном направлении. Всегда вначале — пылкий дух. Ни в одной науке пассивное наблюдение никогда не было плодотворным. Если допустить, впрочем, что оно вообще возможно.

Да, не будем поддаваться первому впечатлению. Бывает, конечно, что вопросник остается чисто инстинктивным. Но все равно он есть. Ученый может даже не сознавать этого, а между тем вопросы диктуются ему утверждениями или сомнениями, которые записаны у него в мозгу его прошлым опытом, диктуются традицией, обычным здравым смыслом, то есть — слишком часто — обычными пред-рассудками. Мы далеко не так восприимчивы, как нам представляется. Нет ничего вредней для начинающего историка, чем советовать ему просто ждать в состоянии бездействия, пока сам источник не пошлет ему вдохновение. При таком методе многие вполне добросовестные изыскания потерпели

¹ Кареев Н. И. Историка: теория исторического знания. — Пг., 1916. — С. 88, 93.

неудачу или дали ничтожно мало.

Нам, естественно, необходим этот набор вопросов, чрезвычайно гибкий, способный по пути обрести множеством новых пунктов, открытый для всех неожиданностей — и все же такой, чтобы он мог сразу же служить магнитом для опилок документа. Исследователь знает, что намеченный при отправлении маршрут не будет выдержан с абсолютной точностью. Но без маршрута ему грозит вечно блуждать наугад¹.

Исторический факт — это продукт исследовательской деятельности, а не только то, что наличествует в источнике и само о себе говорит, обращает на себя внимание. Если полагать, что сведения, содержащиеся в источнике и обращающие на себя внимание, — это тот круг данных, который только и подлежит рассмотрению, то даже вопрос о происхождении источника, в случае отсутствия в нем соответствующей информации, нельзя ставить и прояснять. И таких вопросов великое множество. Прошлое, усекаемое позитивистским видением, считали представители школы «Анналов», — это калейдоскоп самостоятельных и не стыкующихся друг с другом данных, собрание которых никак нельзя называть историей, так как в настоящей истории, в отличие от псевдоистории, все связано со всем.

Строя гипотезы о том, какие связи сцепляли прошлое в одно нерасторжимое целое, и, проверяя их на

материале, предоставляемом источниками, историк-исследователь обретает возможность видеть минувшее не как совокупность разрозненных свидетельств, а как «тотальность», в которой все связи: экономические, социальные, культурные — переплетены и взаимообусловлены.

Л. Февр — один из основателей школы «Анналов» заявлял, что в исторической науке выдвижение гипотезы, «постановка проблемы» есть «начало и конец всякого исторического исследования»². «Всякая история, — писал он, — есть выбор... в силу того, что историк сам создает материалы для своей работы или, если угодно, воссоздает их: он не блуждает наугад по прошлому, словно тряпичник в поисках случайной наживы, а отправляется в путь, имея в голове определенный замысел, проблему, требующую разрешения, рабочую гипотезу, которую необходимо проверить»³. Исторический факт в контексте такого видения — это то, что подтверждает выдвинутую историком-исследователем гипотезу о цементирующих прошлое связях.

Серьезное влияние на понимание того, что есть исторический факт, оказали герменевтические идеи, занявшие во второй половине XX в. прочные позиции в теоретических конструкциях гуманитарных и общественных наук.

Сознание любого человека, в том числе, конечно же, и ученого, всегда детерминировано той культурно-исто-

¹ Блок М. Указ.соч. С. 38–39.

² Февр Л. Бои за историю / Л. Февр. — М.: Наука, 1991. — С. 28.

³ Там же. С. 14.

рической ситуацией, в которой он пребывает. Вырваться из нее, порвать с ней и оказаться за ее пределами не под силу никому. Человек всегда находится внутри конкретной культурно-исторической ситуации, что и обуславливает ситуативность понимания им всего того, с чем он имеет дело. Сознание человека не может быть освобождено, очищено от связи с исторической традицией, с культурой, в которой оно сформировалось. Несвобода человеческого сознания от исторических и культурных напластований делает его предпосылочным, предвзятым, «пред-рассудочным»¹, то есть заставляющим видеть мир сквозь установки исторического предания и образы культуры, укорененные в глубинных (дотеоретических, «пред-рассудочных») структурах сознания.

Ситуативность и «пред-рассудочность» человеческого мышления следует рассматривать не как препятствие, а как необходимый компонент и условие понимания исторических и культурных явлений. С таким призывом и обратились к научной обществу ученые, видевшие в герменевтике твердую опору в познании исторических и культурных реалий бытия людей.

Когда историк, находящийся «здесь» и «сейчас», ведет наблюдение

за прошлым, рассматривает с конкретной позиции то, что уже было, тогда он видит прошлое в отраженном ментальными установками свете. По-другому не бывает. Все то, что видно историку, всматривающемуся под определенным углом зрения в прошлое, составляет его исследовательский «горизонт»². Этот горизонт — «не застывшая граница»³, а нечто такое, что передвигается вместе с историком, движется вместе с ним.

Для историка понимание минувшего — это нахождение ответов на те вопросы, которые задают ему свидетельства прошлого, оказавшиеся в поле его исследовательского горизонта. «Лишенный горизонта видит недостаточно далеко и потому переоценивает близлежащее. Наоборот, обладать широтой горизонта означает: не ограничиваться ближайшим, но выходить за его пределы. Обладающий широтой горизонта способен правильно оценить значение всех вещей, лежащих внутри этого горизонта, с точки зрения удаленности и близости, большого и малого»⁴.

Герменевтические идеи, активно воздействовавшие на формирование облика исторической науки второй половины XX в., еще сильнее заставили ученых усомниться в возможности обретения объективных, независимых от

¹ Понятие, используемое Х.-Г. Гадамером в рассуждениях о герменевтическом постижении истории, а также о действительности сознания людей минувших эпох, запечатленной в дошедших до нас текстах.

² В своих произведениях Х.-Г. Гадамер использует понятие «горизонт», введенное Э. Гуссерлем и М. Хайдеггером. «Горизонт — поле зрения, охватывающее и обнимающее все то, что может быть увидено из какого-либо пункта» (См.: *Гадамер Х.-Г.* Указ.соч. С. 358).

³ *Гадамер Х.-Г.* Указ.соч. С. 296.

⁴ Там же. С. 358.

сознания исследователя фактов прошлого. Понятие «исторический факт» все больше стало увязываться со своеобразием понимания человеком себя, других людей, культур, исторических эпох. Оно оказалось связанным не только с источником (свидетельством минувшего), как думали историки-позитивисты, и со стратегией познания прошлого, как полагали, к примеру, представители школы «Анналов», но и с самим исследователем, с присущими ему способами понимания исторической действительности, как считали ученые-историки, разделявшие герменевтические взгляды.

Постмодернизм рубежа XX—XXI вв. наложил на трактовки понятия «исторический факт» дополнительный груз неопределенности. Постмодернистская ситуация в исторической науке способствовала тому, чтобы в определении этого понятия были учтены, помимо источника стратегии познания прошлого, специфики понимания ученым событий минувшего и процедуры работы с источником как с носителем информации, закодированной ушедшей эпохой. Исторический факт напрямую зависит от используемых историком процедур раскодирования и декодирования сообщений минувшего, содержащихся в знаковой форме в источнике, и не замечать и не учитывать этого исторической науке нельзя, — такой вердикт был вынесен учеными-историками, ставшими проводниками постмодернистских идей, основательно раскрывших собою поле гуманитарных и общественных наук последней трети XX — начала XXI в.

Установленные исторические факты, независимо от того, какую понятийную мерку к ним прикладывали и сквозь какую оптику они были увидены, есть те опорные сваи, на которых держится и выстраивается конструкция любого исторического повествования. Знание исторического повествования может быть возведено только при наличии исторических фактов, выполняющих функцию несущих опор этой конструкции, в противном случае история как научная дисциплина, имеющая доказательную силу, просто перестает существовать.

Для того чтобы стать прочной опорой исторического повествования, отдельные факты должны быть увязаны друг с другом, объединены идейной канвой. Только в таком случае историческое повествование не несет на себе следов мозаичности и разорванности, а приобретает черты целостности и обоснованности. Никаких общих для всех историков способов идейной «сплавки» фактов нет и, по всей видимости, никогда и не будет. Нахождение способа концептуального связывания фактов — творческая задача, стоящая перед каждым историком, и только после ее решения у него появляется реальная возможность описывать то, что случилось в прошлом.

Описание — это реконструкция исторического момента, отражающая в той или иной степени его полноту и сложность, выполненная с помощью литературных средств. Используя литературный инструментарий, пишет Д. Тош, «историк пытается создать у читателей иллюзию непосредственного присутствия, воспроизводя атмосферу

и “расставляя декорации”. Огромное количество “средненьких” исторических трудов показывает, что такого эффекта нельзя добиться одним умением разбираться в источниках. Для этого необходимы игра воображения и способность подмечать детали сродни тем, которыми обладают писатели и поэты. С такой аналогией согласился бы любой из великих мастеров описательной истории, творивших в XIX в., таких, как Маколей и Карлейль, испытывавших большое влияние художественной прозы своего времени и уделявших огромное внимание стилю своих трудов. Современных историков не отличает столь осознанная “литературность”, но и они способны создавать необыкновенно яркие описания — свидетельством тому может служить нарисованная Броделем панорама Средиземноморья XVI в. Кем бы еще ни считать таких историков, они, несомненно, являются художниками...»¹.

Развернутую характеристику того, что есть исторического описание, дает современный французский историк А. Про в книге «Двенадцать уроков по истории», выдержки из которой приведены ниже. В книге, написанной с некоторой долей иронии, нужной только для того, чтобы она живее воспринималась читателем, он отмечает: «Текст историка предстает, прежде всего, как цельный текст. Это — следствие самого его построения, придания ему формы интриги... Текст... начинается с одной даты и с неумолимостью идет к другой, каковы

бы ни были отклонения от заданного направления, предпринимаемые историком для того, чтобы сделать интригу интереснее... Обосновав хронологию своей темы (если, конечно, он это сделал, хотя ему следовало бы всегда это делать), историк пишет так, как если бы завязка и развязка разумелись сами собой...».

Особенность исторического текста, продолжает А. Про, состоит в том, что он «берет в скобки личность историка. “Я” упраздняется. Самое большее, оно иногда появляется в предисловии, когда автор... разъясняет свои намерения. Но как только доходят до сути дела, “я” исчезает. Высказывания, которые историк представляет в качестве фактов (А есть В), исходят от него самого (Н говорит, что А есть В), но он держится в тени и появляется лишь изредка — либо в каких-то определенных местах (начало или конец главы, сноски и споры с другими историками), либо в смягченной форме: “мы”, объединяющее автора и читателей или адресуемое ко всей корпорации историков... Кроме того, историк старается не вмешиваться в свой текст, не занимать чью-то сторону, не возмущаться и не волноваться... По существу, законченное произведение предлагает читателю одни лишь объективированные высказывания, анонимный дискурс Истории; оно состоит из высказываний без высказывания».

А. Про констатирует, что с помощью бесчисленных отсылок к трудам других историков автор историчес-

¹ Тош Д. Указ соч. С. 131–132.

кого повествования «хочет не только обозначить свою принадлежность к профессии; он дает понять, что его текст является частью своего рода коллективного гипертекста, который он призван в некоторых отношениях дополнить, в некоторых — опровергнуть, а в ряде случаев — обновить. Чаще всего он ограничивается тем, что по своему воспроизводит этот коллективный дискурс, не добавляя в него, по существу, ничего нового, но при этом непременно ссылаясь на его авторитетность. Текст историка — нечто большее, чем просто *текст*: это элемент превосходящего и поглощающего его *целого*...

При таком раскладе справочный аппарат играет двойную роль... С одной стороны, он делает возможной проверку того, о чем говорится в тексте; и в этом смысле из-за него текст как бы проигрывает в своей авторитетности. Наличие справочного аппарата означает: «То, что я говорю, изобрел не я; пойдите и посмотрите сами, и вы придете к тем же выводам». Но, с другой стороны, оно является наглядным свидетельством научности и выставлением напоказ учености автора и в этом смысле может служить доводом в пользу его авторитетности...

В историческом тексте эпизодически появляются фрагменты чужих текстов, иногда взятые из работ других историков, но чаще всего — из документов того времени, хроник и свидетельств. Текст историка включает в себя (*comprend*) в двойном смысле — материальном и интерпре-

тационном — слова другого или даже нескольких других. Но эти слова вырезаются, расчленяются, разбираются и вновь собираются историком, находящим им новое применение в том месте, которое он сам для себя выбрал в соответствии с нуждами собственного дискурса... цитаты служат удостоверению или подтверждению: то, что говорит историк, берется им не из собственного запаса знаний, это уже было сказано до него очевидцами событий. Цитаты служат ему щитом, защищающим от возможных опровержений. Кроме того, они выполняют представительскую функцию: вместе со словами другого в дискурс вводится реальность удаленного времени»¹.

Целями исторической науки являются воссоздание и истолкование прошлого. Инструменты воссоздания прошлого — описание, повествование, инструмент истолкования прошлого — объяснение. Историческое объяснение — это ответ на вопрос «почему» в жизни отдельного человека или в жизни человеческого сообщества произошло то, что произошло, «почему» случилось то, что случилось.

Историческая наука, отвечая на вопрос «почему», ищет причину, обусловившую появление того или иного исторического события, но ищет ее не так, как в науках о природе. В них изучается то, как одни и те же причины, действующие в одних и тех же экспериментальных условиях, приводят к одним и тем же следствиям. Историческая же наука, тщательно зондируя источники прошлого, уз-

¹ Про, А. Двенадцать уроков по истории / А. Про. — М. : РГГУ, 2000. — С. 276–281.

нает только о следствиях, о том, что произошло, но не узнает о том, чем и кем они (эти следствия) были вызваны к жизни. Она, в отличие от наук о природе, движется не от причины к следствию, а от следствия к причине. Путь исторической науки пролегает не по дороге, ведущей от причины к следствию, а по дороге, направляющей ее от случая к тому, что этот случай произвело. Добираться до причины ей приходится в ходе исторического исследования. Об этой особенности исторической науки еще в конце XIX в. обстоятельно говорил П. Лакомб.

В исторических трудах встречаются разные виды объяснений сути произошедших в прошлом событий. То, как в исторической науке объясняются события минувшего, не совпадает с тем, как это осуществляется в естественных науках. В них под объяснением понимается совокупность рассуждений и умозаключений, устанавливающих жесткую связь между объясняемым событием, объясняющим законом (выявленный устойчивый тип отношений, получивший теоретическое оформление) и исходными условиями, в которых это событие было зафиксировано. Такое объяснение неприемлемо для исторической науки в связи с тем, что в ней нет объясняющих законов, никакие события никогда в точности не повторяются, и условия, в которых они происходят, всегда отличаются друг от друга.

Какие же виды объяснений присущи историческому дискурсу? Один из ответов на этот вопрос был дан в

середине XX в. К. Г. Гемпелем, представителем логического позитивизма. «Историческое объяснение, — пишет он, — ...имеет целью показать, что рассматриваемое событие было не просто “делом случая”, но ожидалось в силу определенных предшествующих или одновременных условий. Ожидание, на которое ссылаются, не является пророчеством или божественным предсказанием; это — рациональное научное предчувствие, основывающееся на предположении об общих законах». Такие рациональные предчувствия К. Г. Гемпель называет универсальными гипотезами и приводит их примеры: *«Люди, имеющие работу, не хотят ее потерять; те, кто обладает определенными трудовыми навыками, не хотели бы переквалифицироваться; те, кто привыкли к осуществлению каких-либо властных функций, не хотели бы потерять контроль, они хотели бы получить большую власть и, соответственно, больший престиж... Однажды созданные правительственные офисы и бюро, в силу институализации, не только защищают себя от нападений, но стремятся расширить сферу своей деятельности».* Ученый в историческом источнике находит сведения о событии, определяет по источнику, в каких конкретных условиях произошло это событие, а затем устанавливает связь между событием, условиями и одной из универсальных гипотез, получая тем самым объяснение случившегося. Однако, замечает К. Г. Гемпель, такое объяснение мо-

жет быть лишь «названо наброском объяснения»¹.

Иное понимание сущности исторического объяснения было предложено в середине XX в. У. Дреем, канадским философом, автором трудов по философии истории. Его представления об объяснении в исторической науке разительно отличаются от взглядов К. Г. Гемпеля, которые У. Дрей назвал «теорией охватывающих законов». У. Дрей исходит из того, что объяснение в исторической науке — это объяснение поступков конкретных исторических деятелей, и для этого не нужны «охватывающие законы» — плоды фантазии отдельных историков, не имеющие никакого эмпирического подтверждения.

Для того чтобы объяснить поступок человека, настаивает У. Дрей, — необходимо знать, носителем каких убеждений тот является, какими мотивами он руководствуется, когда принимает решение действовать определенным образом. Для внешнего наблюдателя, не располагающего данными об убеждениях и мотивах поведения человека, его деяния могут казаться безумными, импульсивными, бессмысленными или, наоборот, разумными, продуманными, целесообразными. Только зная убеждения человека, мотивы, движущие им, можно «взвесить» его поступок на весах рациональности.

Если человек поступает согласно своим убеждениям, строит поведение в соответствии со своими побуждающими действовать мотивами, то, с

его точки зрения, совершаемый им поступок рационален. Разобраться в том, рационален (оправдан, осмыслен) поступок с точки зрения самого деятеля или нет, и должен историк, пытающийся объяснить события прошлого. «Теории охватывающих законов, — пишет У. Дрей, — недостает должной восприимчивости к тому *понятию* объяснения, которым обычно пользуются историки... Задача объяснения — разрешение какого-то затруднения. Когда историк приступает к объяснению некоторого действия, он сталкивается с целым рядом трудностей, так как он не знает мотивов, лежащих в его основе. Поэтому, для того чтобы понять это действие, он стремится получить какую-то информацию о том, как данный исторический деятель оценивал свое объективное положение (причем сюда входит и оценка им вероятных последствий различных линий поведения, открытых для него), равно как и информацию о том, чего он намеревался достичь, предпринимая то или иное действие, то есть сведения о его целях, планах или мотивах. Понимание действия возникает у историка только тогда, когда он устанавливает разумность поступков данного человека в свете его собственных представлений и планов... При подобном подходе к объяснению имеется прямая связь между пониманием поступка человека и осознанием его рациональности... Показать необычность некоторого действия — не то же самое, что показать его бессмысленность. Аналогичным образом показать, что действие совер-

¹ Гемпель, К. Г. Логика объяснения / К. Г. Гемпель. — М. : Дом интеллектуальной книги, 1988. — С. 21–22, 24.

шается в соответствии с определенным порядком, — не то же самое, что показать его осмысленность»¹.

Объяснение, которое стремится установить связь между убеждениями, мотивами и поступками, было названо У. Дреем «рациональным объяснением».

Оригинальное видение того, что собой представляет историческое объяснение, предложил во второй половине XX в. Г. Х. фон Вригт, финский логик и философ. Он вслед за У. Дреем полагал, что поведение отдельного индивидуума оправданно объяснять целевыми установками и мотивами, которыми тот руководствуется, осуществляя свои деяния. Такое объяснение, усматривающее причину поведения во внутреннем мире человека, в его целевых и мотивационных установках, Г. Х. фон Вригт именовал телеологическим и считал уместным для использования историком в том случае, когда тот ведет речь о событиях «микроуровня».

Для объяснения же таких «макрособытий», как революция, война и т. д., телеологическое объяснение не подходит. «Крупные события» в истории могут быть объяснены каузально², утверждал Г. Х. фон Вригт. В исторической науке используются каузальные объяснения, нужно только хорошо понимать, говорит Г. Х. фон Вригт, какие причины и какие следствия могут связываться в ходе проведения исторического исследования.

Смысл своего понимания сути каузального объяснения он раскрывает на ряде примеров в работе «Объяснение и понимание». Один из таких примеров: «В результате раскопок археолог обнаружил руины античного города. Он приходит к выводу, что около х года на город, по-видимому, обрушилась катастрофа и он был фактически разрушен. Что явилось причиной такого разрушения?.. Утверждение, что город был разрушен людьми, означает, что разрушение города вызвали некоторые события, вытекающие из действий людей. Эти события явились причинами независимо от того, что они были также и результатами действий».

Разрушение города может представлять интерес для историка по разным причинам, например, потому, что это событие имело последствия для культурного, экономического или политического развития соседних городов или государств. Именно такие «следствия» и интересны... Разрушение города может стать предметом изучения, поскольку историк видит в этом событии «причину» других известных событий той эпохи».

Физические причины, по которым развалились дома, и другие аналогичные причины, вызвавшие разрушения, но не связанные с действиями людей, историка не интересуют. Если в ходе исторического исследования было выяснено, «что разрушение города было актом зависти или мести со стороны соседнего города и в свою очередь это

¹ Дрей, У. Еще раз к вопросу об объяснении действий людей в исторической науке / У. Дрей // Философия и методология истории: сб. статей. — М.: Прогресс, 1977. — С. 41.

² Каузальность (лат. causalis) — то есть причинность; причинная взаимообусловленность событий во времени.

разрушение оказалось экономическим бедствием для всего региона», то тем самым была установлена «связь между соперничеством двух городов и последующими изменениями в экономической жизни региона. Именно такого рода связь и интересует историографа»¹. Выявление такой связи и означает, по мысли Х. Г. фон Вригта, формулирование историком каузального объяснения.

Тема, касающаяся объяснения в истории, часто становилась во второй половине XX в. предметом жарких дискуссий. В ходе этих дискуссий нашли теоретическую поддержку и каузальные, и рациональные объяснения, и объяснения, апеллирующие к «охватывающим законам».

Описания и объяснения прошлого, составляющие тело исторического повествования, всегда содержат в себе ряд специальных понятий, использование которых позволяет сделать высказывания и утверждения о минувшем теоретически нагруженными и наполненными конкретным смыслом и содержанием.

Понятия, входящие в состав исторических повествований, одновременно выступают и как инструменты познания, и как образы исторической реальности. Например, понятия «государство», «рабство», «полис», «буржуа», «чиновник» и др., встречающиеся в исторических текстах, — это и понятия, содержащие обобщенные и сущностные признаки явлений, и слова, бывшие составной частью языка определенной эпохи, означаю-

щие вполне определенные ее реалии.

Пытаясь рассуждать о прошлом, историк не может не опираться на язык той эпохи, феномены которой стали предметом его изучения, в противном случае у него не будет никакого образа той действительности. Только имея такой образ, можно приступить к историческому познанию произошедших в ту эпоху событий. Наличие образа — шаг к познанию, но отнюдь не его конечный результат.

Всматриваясь в образ ушедшей действительности, историк может обнаружить в нем то, что присуще образам действительности другой эпохи, характерно для событий, случившихся в другом месте. Если историку открывается в образе изучаемой им исторической действительности то, что является общим для ряда исторических событий, объединяющим их в смысловом отношении, то слова, используемые историком для воссоздания облика конкретного исторического феномена, приобретают черты понятий. Чем больше в историческом повествовании использовано понятий, тем больше существенных свойств, связей и отношений, типового, обобщенного выявил историк в контексте изучения привлечшего его внимание исторического сюжета. С определенной долей условности можно даже утверждать, что историческое исследование — это путь от слов-образов, описывающих уникальное событие минувшего, к понятиям, схватывающим в неповторимом событии прошлого сущностное и типовое. Вместе с тем обилие понятий в историческом по-

¹ Вригт, Г. Х. фон. Объяснение и понимание / Г. Х. фон Вригт // Логико-философские исследования: избр. тр. — М.: Прогресс, 1986. — С. 165–167.

вествовании не должно закрыть собой картину прошлого, написанную литературным языком, высвечивающим все ее детали. Создание такой картины — непреложное условие, без соблюдения которого невозможен научный поиск исторических причин, закономерностей, циклов и т. д.

Одним историкам больше удается деятельность по образному воскрешению прошлого, другим — деятельность, связанная с постижением этого прошлого с помощью аналитических средств, включающих в себя, конечно же, и понятийные. И потому одни историки уверенно себя чувствуют, проводя биографические, описательно-повествовательные, а другие — историко-генетические, историко-сравнительные исследования.

Возвращаясь к теме, затронутой в начале главы, к разговору об историко-педагогическом поиске, имеет смысл еще раз отметить, что практически весь арсенал методологических и методических средств, которым располагает историческая наука, может быть использован в процессе его осуществления. Приоритет же в отборе инструментария исторической науки для проведения историко-педагогических исследований, безусловно, в первую очередь будет отдаваться методологическим и методическим средствам, позволяющим работать с фиксированными источниками информации — различными тестами, несущими на себе отпечатки судеб образования и педагогических исканий прошлого.

Список литературы

1. Блок, М. Апология истории или ремесло историка — издание второе, дополненное / М. Блок. — М. : Наука, 1986. — 174 с.
2. Вригт, Г. Х., фон. Объяснение и понимание / Г. Х. фон Вригт // Логико-философские исследования: избр. тр. — М. : Прогресс, 1986. — 593 с.
3. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод : основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер: Общая ред. и вступ. статья Б. Н. Бессонова. — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.
4. Гемпель, К. Г. Логика объяснения / К. Г. Гемпель. — М. : Дом интеллектуальной книги, 1988. — 240 с.
5. Дрей, У. Еще раз к вопросу об объяснении действий людей в исторической науке / У. Дрей // Философия и методология истории: сб. статей. — М. : Прогресс, 1977. — 337 с.
6. Кареев, Н. И. Историка: теория исторического знания / Н. И. Кареев. — Пг., 1916.
7. Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории. Автобиография / Р. Дж. Коллингвуд. — М. : Наука, 1980. — 484 с.
8. Корнетов, Г. Б. История педагогики: теоретическое введение : учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий; под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2015. — 492 с. — (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 87).
9. Про, А. Двенадцать уроков по истории / А. Про. — М. : РГГУ, 2000. — 336 с.
10. Словарь историка / под ред. Н. Оффенштадта при участии Г. Дюфо и Э. Мазюреля; пер. с фр. — М. : Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2011. — 223 с.
11. Тош, Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка / Д. Тош. — М. : Весь мир, 2000. — 296 с.
12. Февр, Л. Бои за историю / Л. Февр. — М. : Наука, 1991. — 635 с.
13. Benoist A., de Lesidées à l'endroit. P., 1979. P. 217.

Е. Н. Астафьева

СОВРЕМЕННОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ



УДК 378.16
ББК 74.580.22

Современное учебно-методическое обеспечение изучения истории педагогики в российских вузах ориентировано на реализацию требований ФГОС и основано на реализации собственной концепции дисциплины авторов учебных пособий и рабочих программ.

Ключевые слова: история педагогики; история педагогики как учебная дисциплина; рабочая программа изучения истории педагогики; учебное пособие по истории педагогики.

E. N. Astafieva

MODERN EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF HISTORY OF EDUCATION TEACHING IN RUSSIAN UNIVERSITIES

This article describes modern training and methodological support of studying the history of education in Russian universities which is focused on the implementation of the GEF requirements and is based on the realization of the authors of textbooks concept and work programs.

Key words: history of pedagogy; history of pedagogy as an academic discipline; work program of studying the history of education; textbook on the history of education.

В новейшей историко-педагогической литературе «под историей педагогики понимается история педагогической практики и педагогической мысли, педагогической деятельности,

взятой во всех ее проявлениях, в контексте самых широких социокультурных процессов в пространстве развивающегося человеческого общества, эволюции материальной и духовной

культуры»¹. При этом отмечается, что «предметом истории педагогики следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве практическую и ментальную педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной»².

При такой трактовке история педагогики неизбежно предстает как поистине необозримое множество событий и процессов, институций и персоналий, к тому же часто по-разному интерпретируемых различными исследователями. Естественно, это с особой остротой ставит проблему отбора и организации материала при подготовке учебных пособий и учебников по истории педагогики (истории образования и педагогики).

Учебное пособие по истории педагогики не может быть произвольным бессистемным набором фактов и теоретических конструкторов. Оно должно обеспечивать достижение четко определенных дидактических целей, включать в себя тщательно отобранный,

систематизированный, интерпретированный и методически оформленный историко-педагогический материал. Логика отбора, интерпретации и организации материала должна осуществляться на основе последовательной реализации четких концептуальных схем, во-первых, обеспечивающих его содержательную целостность и единство и, во-вторых, позволяющих решать поставленные образовательные задачи.

В нашей стране на протяжении многих десятилетий в советских учебниках и учебных пособиях по истории педагогики последовательно реализовывался формационный подход, принципы классовости и партийности³. Это обуславливало наличие жестких концептуальных рамок при отборе, организации и интерпретации учебного материала.

В первом постсоветском учебном пособии по истории педагогики, изданном Г. Б. Корнетовым в 1994 г.⁴, и в отборе, и в организации содержания материала был последовательно реализован цивилизационный подход⁵, который определил целостность и концептуальность построения пособия.

Концептуальные схемы, реализованные в ряде учебников и учебных

¹ Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – С. 140.

² Там же. С. 138.

³ Константинов, Н. А. История педагогики : учебник для студентов педагогических институтов. 5-е изд., доп. и перераб. / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.; История педагогики : учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология (дошкольная)» / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение, 1981. – 368 с.

⁴ Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Российский открытый ун-т, 1994. – 140 с.

⁵ Астафьева Е. Н. Первое постсоветское отечественное пособие по истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 2.

пособий по истории педагогики последних лет, рассмотрены Е. Г. Ильяшенко¹. Она проанализировала четыре издания:

1. *Джуринский, А. Н.* История педагогики и образования : учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. /А. Н. Джуринский. — М. : Юрайт, 2012.

2. История педагогики и образования : учеб. пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. Э. И. Васильевой. 6-е изд., перераб. — М. : Академия, 2011.

3. *Попов, В. А.* История педагогики и образования : учеб. пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. 2-е изд., испр./ В. А. Попов. — М. : Академия, 2012.

4. *Корнетов, Г. Б.* История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособие. 3-е изд. / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2011.

Согласно выводам, сделанным Е. Г. Ильяшенко, авторы этих книг ориентируются на различные концептуальные подходы, не всегда достаточно последовательно их реализуя. А. Н. Джуринский заявляет о целесообразности использования формационно-стадийного, цивилизационного и компаративистского подходов.

Коллектив авторов под руководством Э. И. Васильевой декларирует в качестве ведущего методологического основания педагогическую антропологию и антропологический подход. В. А. Попов строит свое изложение на персоналиях, подаваемых в логике формационного подхода. Г. Б. Корнетов использует концептуальную схему цивилизационного подхода, органично дополняя ее концептуальной схемой парадигмально-педагогического подхода. Применительно к истории педагогики оба эти подхода были разработаны Г. Б. Корнетовым² в 1990-х гг. Е. Г. Ильяшенко подчеркивает, что «из рассмотренных учебников и учебных пособий только пособие Г. Б. Корнетова в полной степени отвечает требованиям к современному учебнику и реализует свою дидактическую функцию, так как его содержание связано с содержанием лекционного и семинарского учебного материала и образует с ними системную целостность, что способствует формированию у студентов гуманитарного мировоззрения, а дидактический аппарат, позволяющий преподавателю организовать вариативную самостоятельную работу студентов на основе пособия, нацелен на развитие у студентов способности мыслить, анализировать материал и ориентироваться в многообразии историко-педагоги-

¹ *Ильяшенко, Е. Г.* Современное методическое обеспечение преподавания истории педагогики: опыт создания учебников и учебных пособий / Е. Г. Ильяшенко // Историко-педагогический ежегодник. — 2014.

² *Корнетов, Г. Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. — М. : Гардарики, 1994.; *Корнетов, Г. Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Корнетов // Педагогика. — 1999. — № 8.

ческих феноменов. Более того, Г. Б. Корнетов логично и последовательно реализует в своем учебном пособии два разработанных им самим концептуальных подхода к осмыслению всемирного историко-педагогического процесса — цивилизационный и парадигмально-педагогический¹.

С точки зрения концептуальной целостности и обоснованности отбора и структурирования материала, несомненный интерес представляет первый и единственный в нашей стране учебник по истории педагогики, адресованный аспирантам, под редакцией Н. Д. Никандрова². Книга получила гриф «Рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования в качестве учебника для аспирантов и соискателей системы послевузовского профессионального образования по дисциплине “История и философия науки”». Очевидно, что к пособию такого уровня авторы (М. В. Богуславский — руководитель коллектива, В. Г. Безрогов, В. И. Блинов, А. Н. Джурицкий, Е. А. Князев) должны были относиться исключительно ответственно и обеспечить его высочайший концептуальный уровень.

Во введении авторы пишут: «Данный учебник предназначен для специалистов, уже изучавших сис-

тематический курс “Истории образования” в высших педагогических учебных заведениях и, следовательно, имеющих представление об основных этапах развития истории педагогики, знакомых с трудами классиков мировой педагогики. Это предполагает при подготовке к экзамену по кандидатскому минимуму, прежде всего, изучение на более высоком научном уровне наиболее существенных процессов и явлений в развитии истории педагогики»³. Но, во-первых, курс «Истории образования» в то время (да и сейчас) в педвузах, как правило, не изучается. Изучается либо курс «История педагогики», либо курс «История образования и педагогики». Во-вторых, вызывает удивление, что заявленная авторами необходимость изучения «на более высоком научном уровне наиболее существенных процессов и явлений в развитии истории педагогики» сопровождается включением в учебник обширных фрагментов из ранее изданного пособия по истории педагогики для студентов педвузов. Так, например, глава 11 «Зарубежная педагогика и школа в первой половине XX века»⁴ практически дословно повторяет главу «Зарубежная школа и педагогика в первой половине XX века» из учебного пособия А. Н. Джурицкого «История педа-

¹ Ильяшенко, Е. Г. Современное методическое обеспечение преподавателя истории педагогики: опыт создания учебников и учебных пособий / Е. Г. Ильяшенко // Историко-педагогический ежегодник. — 2014.

² История педагогики / под ред. Н. Д. Никандрова. — М. : АСОУ, 2007.

³ Там же. С. 13–14.

⁴ Там же. С. 239–258.

гоики»¹. И подобных заимствований в учебнике довольно много.

Далее во введении авторы пишут: «Особенностью данного учебника по сравнению с имеющимися является и то, что в нем впервые рассмотрение истории отечественной школы и педагогики превалирует над освещением развития истории образования в зарубежных странах. Это создает благоприятные предпосылки для углубленного изучения процессов развития российского образования, педагогического наследия наиболее видных отечественных педагогов и деятелей образования»². Здесь авторы учебника либо лукавят, либо демонстрируют свою неосведомленность. В учебном пособии Д. И. Латышиной «История педагогики» большая часть текста (общим объемом 38 печатных листов) посвящена рассмотрению развития отечественной педагогики³. Помимо этого высвечивается явное противоречие в позиции авторов учебника. Они заявляют: «Задачами изучения истории педагогики как учебной дисциплины являются приобретение базового историко-педагогического знания, формирования историко-педагогического мышления. При выполнении подобных задач осваиваются научные ценности воспитания и образования, которые лежат вне узких корпора-

тивных, социальных и национальных (курсив мой. — Е. А.) интересов, обогащается мировоззренческая и педагогическая культура, происходит приобщение к педагогическим знаниям универсального, глобального характера, развивается пространственно-временное теоретическое педагогическое мышление, когда осознаются причинно-следственные, исторические взаимосвязи корней и ответвлений педагогических явлений и фактов»⁴. Если национальные интересы трактуются как узкие, то зачем уделять столько места истории российской педагогики да еще и подчеркивать это в качестве особого достижения?

Вообще, несоответствий в учебнике очень и очень много. Отметим лишь некоторые из них. Во-первых, авторы пишут: «Изучение историко-педагогической науки — одна из важнейших составных частей подготовки квалифицированных научных специалистов по педагогике и системы педагогического образования учителей. Подобный бесспорный тезис приобретает дополнительную актуальность и научно-практическую значимость в свете последних изменений в организации подготовки научных кадров, в частности, введения дифференцированных кандидатских экзаменов по философии и истории тех или иных наук.

¹ Джуринский, А. Н. История педагогики : учеб.пособие для студентов педвузов / А. Н. Джуринский. — М. : Владис, 1999. — С. 307–329.

² Там же. С. 14.

³ Латышина, Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) : учеб.пособие / Д. И. Латышина. — М. : Гардарики, 2002.

⁴ История педагогики. С. 13.

Аспирантам и соискателям по педагогическим специальностям вменяется, таким образом, в обязанность целенаправленно и систематически изучать историю педагогической науки»¹. То есть речь идет об истории педагогики как науки. Да и официальный гриф, полученный от УМО по специальностям педагогического образования, прямо указывает на то, что учебник рекомендован «для аспирантов и соискателей системы послевузовского профессионального образования по дисциплине *«История и философия науки»* (курсив мой. — Е. А.)». Из этого можно сделать вывод о том, что в учебнике отражена история педагогической науки или, при более широком толковании, история педагогического теоретического знания (при еще более широком толковании — истории педагогической мысли), и все это следует специально оговаривать. Однако, даже мельком взглянув на оглавление учебника, можно убедиться, что это не так. В названиях многих глав и параграфов присутствуют слова «школа», «образование», «воспитание», относящиеся к сфере педагогической практики. Действительно, значительная часть учебника посвящена истории образования, которая в книге, в которой должно рассматриваться развитие педагогической науки, может присутствовать только и исключительно в виде контекста эволюции последней.

Во-вторых, прослеживается явное несоответствие названий глав и входящих в них параграфов, прежде всего в плане соотношения развития педагоги-

ческой науки (мысли) и педагогической практики. Так, например, глава 1 носит название «Зарождение педагогической мысли в условиях древнейших цивилизаций Востока и в античном мире». Однако параграф 1.1 называется «Воспитание в первобытном обществе», хотя ни о воспитании, ни о первобытном обществе в названии главы нет ни слова. Параграф 1.2 называется «Воспитание и обучение в древнейших цивилизациях Ближнего и Дальнего Востока», но в этом параграфе речь идет также и о педагогических традициях Древней Индии, ни к Ближнему, ни к Дальнему Востоку никакого отношения не имеющей. Параграф 1.3 называется «Воспитание и школа в античном мире», а глава при этом посвящена зарождению педагогической мысли. Глава 9 имеет название «Образование в России во второй половине XIX века», однако параграф 9.1 называется «Реформы в сфере образования», а параграф 9.2 — «Развитие системы образования». Таким образом, при чтении оглавления учебника поневоле начинаешь понимать знаменитую собаку Павлова, на глазах у которой круг превращался в эллипс.

В-третьих, авторы учебника пишут о том, что «в контексте меняющейся методологической матрицы истории педагогики требуется переоценка перспективности персональных и проблемных исследований. Представляется, что исследования исключительно по персоналиям в значительной степени себя исчерпали»². Авторы пытаются реализовать эту

¹ История педагогики С. 12.

² История педагогики. С. 11.

установку и в структуре оглавления учебника. Действительно, материал в учебнике представлен в виде последовательного исторического изложения с разделением на зарубежную (преимущественно западную) и отечественную историю педагогики. Однако совсем от персоналий авторам отказаться не удалось. На весь учебник (26 печатных листов) это пять параграфов: параграф 4.2 «Педагогическая концепция Я. А. Коменского»; параграф 10.1 «Педагогические взгляды и деятельность Н. И. Пирогова»; параграф 10.3 «К. Д. Ушинский — великий русский педагог»; параграф 10.6 «Философско-педагогическая система Л. Н. Толстого»; параграф 16.4 «Педагогическая система В. А. Сухомлинского». Возникают вполне закономерные вопросы: в связи с чем для особо тщательного рассмотрения отобраны именно эти ученые? Какими критериями авторы при этом руководствовались? Почему, к примеру, в учебнике нет отдельных параграфов, посвященных тем четырем педагогам, которых ЮНЕСКО в 1988 г. признало деятелями образования, определившими способ педагогического мышления XX века (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори, А. С. Макаренко)? Кстати, Дж. Дьюи, самому влиятельному в мире деятелю образования прошедшего столетия, в учебнике посвящено всего полстраницы, а Г. Кершенштейнеру и того меньше — неполный небольшой абзац¹.

М. Монтессори авторами учебника не упоминается вовсе, а на долю А. С. Макаренко выделены две неполные страницы текста².

Следует признать, что авторы учебника не формулируют принципы отбора и организации содержащегося в нем материалов. Во введении к учебнику они говорят о подходах, которые следует применять в историко-педагогических исследованиях, формулируют концептуальные идеи, касающиеся научного историко-педагогического познания. Однако вопрос о том, какие из этих подходов и идей положены в основание концептуальной схемы учебника, они оставляют открытым.

Контрольные вопросы и задания, а также темы рефератов, предлагаемые студентам в конце каждой главы, во многих случаях носят репродуктивный, а не проблемный, развивающий характер. Они не способствуют формированию самостоятельного критического педагогического мышления. Обратимся к некоторым из них: «Назовите основные черты древневосточной педагогики», «Охарактеризуйте педагогические воззрения Платона, Цицерона, Квинтилиана», «Педагогика раннего христианства», «Средневековый университет как образовательное учреждение», «Кто и как возглавлял контрреформацию в школьном деле?», «Учебные заведения нового типа на Западе в эпоху Просвещения», «Каковы социокультурные последствия принятия Русью христианства?»,

¹ История педагогики. С. 250–251.

² Там же. С. 333–335.

«И. Бецкой — теоретик, организатор и руководитель учебных заведений» и т. д.

Безусловно, разработать и последовательно реализовать целостную концептуальную схему в учебном пособии (учебнике) по истории педагогики дело весьма не простое. Очевидно, что в условиях научного плюрализма возможно использовать для решения этой задачи различные обоснованные концептуальные подходы, которые в своем предельном выражении должны по возможности не взаимоисключать, а взаимодополнять друг друга. Однако, по словам М. В. Богуславского, «в качестве ведущего методологического подхода при концептуализации содержания историко-педагогического образования может выступить цивилизационно-парадигмальный подход, способный наиболее адекватно выполнить задачи историко-педагогического образования в сложившихся условиях»¹. Следует признать, что на сегодняшний день вариант этого подхода наиболее последовательно и удачно реализован в упоминавшемся выше учебном пособии Г. Б. Корнетова².

Вопрос о дидактической концепции учебного пособия по истории педагогики также является весьма непростым. Эта концепция должна строиться на основании требований и рамок ФГОС подготовки бакалавров и магистров по направлению 050000

«Образование и педагогика». То есть концепция должна точно определять, какие компетенции и каким образом должны формироваться у студента, а также, что студент должен знать, уметь и чем должен владеть после изучения учебной дисциплины «История педагогики» («История образования и педагогики»)». А это для авторов учебных пособий является делом весьма непривычным. Они привыкли определять круг знаний, который должны освоить студенты и, в лучшем случае, некоторые способы «работы» с этими знаниями, однако сегодня этого уже недостаточно.

«История педагогики» (или «История педагогики и образования») является учебной дисциплиной, включенной в образовательные программы российских вузов, реализующих требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения.

В рамках действующих ФГОС с учетом специфики образовательных программ по различным направлениям подготовки студентов вузов в нашей стране сложилась практика разработки различных по своему содержанию наполнению рабочих программ и учебно-методических комплексов по истории педагогики. На основе случайной выборки сравним три действующие программы по

¹ Богуславский, М. В. Современное историко-педагогическое образование в России / М. В. Богуславский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 1 (10). – С. 13.

² Корнетов, Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие. 3-е изд. / Г. Б. Корнетов. – М., АСОУ, 2011.

³ Корнетов, Г. Б. Современное осмысление историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования / Г. Б. Корнетов // Образовательный потенциал историко-педагогического знания: сб. науч. тр. – М., 2013.

истории педагогики с точки зрения того, какие образовательные цели и задачи они ставят, какие компетенции у студентов стремятся развить, изучение каких тем предусматривают.

Рабочая программа дисциплины «История педагогики и образования» для студентов всех форм обучения направления подготовки 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» профиля подготовки «Психология образования». Программа подготовлена *А. С. Горинским и Д. В. Потепаловым* на кафедре профессиональной педагогики Института профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург, 2012).

Программа определяет, что целями освоения дисциплины «История педагогики и образования» являются формирование профессиональной компетенции будущего бакалавра в вопросах исторического становления и развития педагогической теории; развитие у студентов культуросообразного, гуманистически ориентированного мировоззрения, приобщение через осознание диахронной и синхронной поливариантности эволюции социокультурного опыта к специфике образовательно-педагогического дискурса. воспитательными целями освоения данной дисциплины являются формирование потребности в самообразовании в области истории педагогики и образования, а также культивирование потребности в самостоятельном суждении.

Дисциплина «История педагогики и образования» направлена на формирование у студентов общекультурных

и профессиональных компетенций.

Общекультурные компетенции:

- способен использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды (ОК-1);
- владеет историческим методом и умеет его применять к оценке социокультурных явлений (ОК-2);
- владеет моральными нормами и основами нравственного поведения (ОК-3);
- готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4);
- способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);
- способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9).

Профессиональные компетенции:

- способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);
- готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7);
- способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10);

- способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12).

По окончании изучения курса студент должен

знать:

- основные культурно-исторические образовательные парадигмы и системы в их становлении и развитии;

- генезис и основные этапы развития педагогической науки, ее ведущих направлений;

уметь:

- выявлять причинно-следственные связи между историческими и образовательными явлениями;

- раскрывать связь целей, содержания, организации воспитания с уровнем и особенностями развития общества в целом, его культуры и на-

уки в каждую историческую эпоху;

- ориентироваться в культурно-историческом разнообразии образовательных ценностей;

- использовать элементы историко-педагогического опыта в своей образовательной деятельности;

- понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики;

владеть (быть в состоянии продемонстрировать):

- опытом анализа и экспликации социокультурных и ценностно-целевых оснований ведущих образовательных парадигм и педагогических систем прошлого;

- способностью вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития.

ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ И ВИДЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

| Вид учебной работы | Всего зачетных единиц (ч) | 2-й семестр | 3-й семестр | 2-й семестр |
|--|---------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|
| | | Очная форма обучения | Заочная форма (полный срок обучения) | Очная форма (сокращенный срок обучения) |
| Общая трудоемкость дисциплины | 2 (72) | 2 (72) | 2 (72) | 2 (72) |
| Аудиторные занятия | 40 | 40 | 8 | 6 |
| лекции | 20 | 20 | 6 | 4 |
| практические занятия, семинарские занятия, лабораторные работы, другие виды аудиторных занятий | 20 | 20 | 4 | 2 |
| Самостоятельная работа (изучение теоретического курса, курсовая работа, домашние задания, подготовка к экзамену) | 32 | 32 | 64 | 66 |
| Вид промежуточного контроля | Зачет | Зачет | Зачет | Зачет |

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

| № п/п | Раздел дисциплины | Семестр | Неделя семестра | Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов, и трудоемкость | | | Форма текущего контроля успеваемости (по неделям семестра), форма промежуточной аттестации (по семестрам) |
|-------|--|---------|-----------------|---|--------------------------|-----------------------------|---|
| 1 | Генезис и основные этапы развития педагогики как науки. Социокультурные и духовные предпосылки становления западной и восточной традиций образования | II | 1-я 2-я | Лекция, 2 ч | Практическая работа, 2 ч | Самостоятельная работа, 3 ч | Обсуждение докладов и творческих заданий |
| 2 | Политико-теоретический контекст образования и педагогики в греко-римской античности | II | 3-я 4-я | Лекция, 2 ч | Практическая работа, 2 ч | Самостоятельная работа, 3 ч | Обсуждение докладов и творческих заданий |
| 3 | Теоцентристская образовательная парадигма Средневековья. Рождение университета | II | 5-я 6-я | Лекция, 2 ч | Практическая работа, 2 ч | Самостоятельная работа, 3 ч | Обсуждение докладов и творческих заданий |
| 4 | Образовательная парадигма на этапе становления педагогики как самостоятельной научной дисциплины | II | 7-я 8-я | Лекция, 2 ч | Практическая работа, 2 ч | Самостоятельная работа, 3 ч | Обсуждение докладов и творческих заданий. Тестирование |
| 5 | Образовательная парадигма Просвещения. Воспитательные проекты XVIII в. в их связи с социально-политическими и естественно-правовыми доктринами | II | 9-я 10-я | Лекция, 2 ч | Практическая работа, 2 ч | Самостоятельная работа, 3 ч | Обсуждение докладов и творческих заданий |

| № п/п | Раздел дисциплины | Семестр | Неделя семестра | Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов, и трудоемкость | | | Форма текущего контроля успеваемости (по неделям семестра), форма промежуточной аттестации (по семестрам) |
|----------------------|---|---------|-----------------|---|--------------------------|-----------------------------|---|
| | | | | | | | |
| 6 | Становление дисциплинарно-сциентистской образовательной парадигмы. Институционализация науки и формирование основных научно-образовательных блоков дисциплин в XVIII–XIX вв. | I | 11-я 12-я | Лекция, 2 ч | Практическая работа, 2 ч | Самостоятельная работа, 3 ч | Обсуждение докладов и творческих заданий |
| | | I | | | | | |
| 7 | Педагогическая теория в странах Западной Европы XIX в. | II | 13-я 14-я | Лекция, 2 ч | Практическая работа, 2 ч | Самостоятельная работа, 3 ч | Обсуждение докладов и творческих заданий Тестирование |
| 8 | Самоидентификация национального образования и педагогической мысли в России XIX – начала XX в. | II | 15-я 16-я | Лекция, 2 ч | Практическая работа, 2 ч | Самостоятельная работа, 3 ч | Обсуждение докладов и творческих заданий |
| 9 | Образовательная парадигма в Советской России. Русская педагогическая мысль XX в. за рубежом | II | 17-я 18-я | Лекция, 2 ч | Практическая работа, 2 ч | Самостоятельная работа, 4 ч | Обсуждение докладов и творческих заданий |
| 10 | Ведущие направления в западной педагогике и образовании XX в. | II | 19-я 20-я | Лекция, 2 ч | Практическая работа, 2 ч | Самостоятельная работа, 4 ч | Обсуждение докладов и творческих заданий |
| Итого за 2-й семестр | | | | 20 | 20 | 32 | Зачет |
| | | | | 72 | | | |

Учебно-методический комплекс «История образования и педагогической мысли» по дисциплине «Педагогика». Комплекс подготовлен *Н. Р. Валихаметовой* на кафедре теории и технологий гуманитарно-художественного образования Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, 2012).

Учебно-методический комплекс по курсу «История образования и педагогической мысли» учебной дисциплины «Педагогика» ОПД.Ф.01 блока общепрофессиональных дисциплин предназначен для студентов, осваивающих основную образовательную программу высшего профессионального образования, соответствующую степени (квалификации) бакалавр.

Целью курса является формирование историко-педагогического мировоззрения и развитие творческого педагогического мышления студентов на основе их ознакомления с ведущими педагогическими идеями и концепциями прошлого, с исторической картиной развития мирового и отечественного образования, изучения закономерностей данного процесса.

Задачи курса:

— **ознакомить студентов с историей** возникновения и развития основных научно-педагогических направлений и концепций, вооружить их знаниями о лучших (мировых и отечественных) достижениях выдающихся мыслителей различных эпох и народов в области теории и практики обучения и воспитания;

— **углубить представления студентов об основных педагогических**

понятиях и категориях (воспитание, обучение, образование, их цели, задачи, содержание, методы, формы, принципы и т. д.) на основе усвоения их историко-генетического содержания;

— **обеспечить формирование у студентов устойчивых представлений** о роли образования в жизни общества, в процессе конкретно-исторического развития личности, о влиянии экономических, социально-политических и этнокультурных особенностей общественной жизни на создание конкретно-исторических воспитательно-образовательных идеалов педагогических систем;

— **способствовать воспитанию у студентов историзма педагогического мышления** — формированию устойчивых и целостных представлений о постоянном и закономерном развитии педагогических явлений и процессов, о смене педагогических парадигм; формированию исторического подхода к конкретным педагогическим явлениям; подготовке студентов к диалектическому, с позиции историзма, освоению педагогической теории;

— **способствовать развитию у студентов умений анализировать, сравнивать, сопоставлять различные историко-педагогические факты, концепции с точки зрения их прогрессивности, оригинальности;**

— **способствовать осознанию студентами ценности мирового историко-педагогического опыта с точки зрения его прогностической значимости, формированию и укреплению на этой основе устойчивого интереса к педагогическим теориям и практике образования и воспитания прошлых лет,**

пробуждение потребности в изучении историко-педагогического наследия;

— способствовать воспитанию у студентов интереса и творческого отношения к педагогической профессии на основе изучения деятельности и трудов выдающихся историко-педагогических деятелей рассматриваемой эпохи, бережного отношения к традициям;

— способствовать формированию у студентов целостного и обобщенного образа педагога, наполненного профессиональным и нравственно-эстетическим содержанием, воспитанию интереса, оптимистического и творческого отношения к педагогической профессии на основе изучения жизни и деятельности выдающихся историко-педагогических деятелей.

В результате изучения курса «История образования и педагогической мысли» студент должен

знать:

- **основные понятия:** «история образования», «всемирный историко-педагогический процесс»;

- **предмет, функции, источники** истории педагогики и образования, взаимосвязь истории педагогики с другими областями научных знаний; ученых — историков педагогики и образования;

- **генезис и историческую сущность** воспитания, концепции происхождения воспитания; ключевые закономерности исторического развития воспитания и образования;

- **основные историко-педагогические факты, типы школ, представителей педагогической мысли и их педагогические идеи** в государствах Древнего Востока, Древней Греции и Рима;

- **основные историко-педагогические факты, даты из истории педагогики и образования, особенности воспитания и образования в странах Западной Европы, США, России** в различные периоды истории культуры Средневековья, Возрождения, Нового, Новейшего времени;

- **истоки развития идей компетентностного подхода;**

- **основные педагогические системы** в контексте различных моделей историко-культурного развития стран; типы школ в их историческом развитии; реформы образования;

- **этапы становления педагогики** как науки;

- **истоки гуманистических идей** педагогики;

- **авторские педагогические идеи и концепции** различных представителей педагогической мысли прошлого;

- **основные тенденции** современного развития мирового образовательного процесса;

уметь:

- **анализировать, сопоставлять, сравнивать, обобщать и систематизировать** простейшие историко-педагогические факты, делать обоснованные выводы об их причинах, взаимосвязях, последствиях, выявлять главное; осуществлять исторический подход в изучении педагогических явлений;

- **выявлять общее и специфическое** в оценке педагогических явлений и процессов прошлого;

- **соотносить педагогические идеи, концепции с именами их авторов;**

- **устанавливать связи между основными авторскими педагогическими идеями и их отражением в первоисточниках;**

- устанавливать связи между основными представителями педагогической мысли и их трудами;
- устанавливать хронологическое соответствие историко-педагогических событий и явлений.
- выделять связи прошлого и настоящего, возможности использования наиболее ценного опыта в сов-

ременной практике обучения и воспитания.

Особенность курса «История образования и педагогической мысли» состоит в наличии тесных содержательных связей со многими дисциплинами блока ГСЭ: отечественной историей, культурологией, политологией, социологией, философией.

ОБЪЕМ КУРСА И ВИДЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

| Вид учебной работы | Всего часов | Семестр II |
|------------------------|-------------|------------|
| Аудиторные занятия: | 36 | 36 |
| лекции | 18 | 18 |
| семинары | 18 | 18 |
| Самостоятельная работа | 36 | 36 |
| Общая трудоемкость | 72 | 72 |
| Вид итогового контроля | Экзамен | Экзамен |

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

| Название модулей и тем | Всего часов | Аудитор. занятия, час | | Самостоятельная работа, час |
|--|-------------|-----------------------|----------|-----------------------------|
| | | лекции | семинары | |
| Модуль 1. Воспитание, образование и педагогическая мысль в Древнем мире, в период Средневековья и Возрождения | 16 | 6 | 4 | 6 |
| <i>Тема 1.</i> История педагогики и образования как область научного знания | 2 | 2 | — | — |
| <i>Тема 2.</i> Воспитание, образование и зарождение педагогической мысли в Древнем мире | 8 | 2 | 2 | 4 |
| <i>Тема 3.</i> Воспитание, образование и педагогическая мысль в период Средневековья | 6 | 2 | 2 | 2 |
| Модуль 2. Развитие образования и педагогической мысли в Западной Европе XVII – начала XXI в. | 28 | 4 | 8 | 16 |
| <i>Тема 1.</i> Развитие образования и педагогической мысли в Европе в период Нового времени | 8 | 2 | 2 | 4 |
| <i>Тема 2.</i> Развитие образования и педагогической мысли в Западной Европе с конца XVIII до 90-х гг. XIX в. | 8 | 2 | 2 | 4 |

| Название модулей и тем | Всего часов | Аудитор. занятия, час | | Самостоятельная работа, час |
|---|-------------|-----------------------|----------|-----------------------------|
| | | лекции | семинары | |
| <i>Тема 3. Реформаторская педагогика в Западной Европе конца XIX — начала XX в.</i> | 6 | — | 2 | 4 |
| <i>Тема 4. Основные тенденции развития образования и педагогической мысли в странах Западной Европы и США в XX — начале XXI вв.</i> | 6 | — | 2 | 4 |
| Модуль 3. Воспитание, образование и педагогическая мысль в России с древнейших времен до XX в. | 14 | 4 | 2 | 8 |
| <i>Тема 1. Воспитание, образование и педагогическая мысль в России с древнейших времен до XIX в.</i> | 6 | 2 | — | 4 |
| <i>Тема 2. Образование и педагогическая мысль России в XIX в.</i> | 8 | 2 | 2 | 4 |
| Модуль 4. Основные направления развития российской школы и педагогической мысли в XX — начале XXI в. — раскрыть познавательный потенциал истории педагогики как науки о развитии всемирно-исторического процесса для решения проблем организации современного образования; — раскрыть тенденции развития образования в истории человечества, проследить истоки и динамику гуманистических и демократических педагогических традиций; — развить способность к ориентации в наиболее значимых для теории и практики современного образования педагогических концепциях прошлого; — сформировать понимание истоков деструктивных последствий образования и путей их предупреждения и преодоления; — способствовать развитию научно-педагогического мировоззрения и педагогического мышления; — способствовать развитию критического мышления и способности формировать свое мнение при оценке педагогических феноменов; — способствовать формированию личностной позиции, направленной на решение педагогических проблем в ходе профессиональной деятельности и в повседневном общении | 14 | 4 | 4 | 6 |

| Название модулей и тем | Всего часов | Аудитор. занятия, час | | Самостоятельная работа, час |
|---|-------------|-----------------------|----------|-----------------------------|
| | | лекции | семинары | |
| <i>Тема 1. Воспитание, школа и педагогическая мысль России в первой половине XX в.</i> | 6 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Тема 2. Развитие российской школы и педагогической мысли во второй половине XX — начале XXI в.</i> | 8 | 2 | 2 | 4 |
| Итого: | 72 | 18 | 18 | 36 |

Рабочая программа дисциплины «История педагогики» для подготовки бакалавров по направлению 0303300.62 «Психология». Подготовлена *Е. Г. Ильашенко* на кафедре педагогики Академии социального управления (М., 2013).

Целью курса «История педагогики» является формирование педагогической компетентности студентов на основе постижения ими педагогического наследия прошлого.

В ходе освоения программы предлагается решение следующих задач:

В результате освоения дисциплины студент осваивает следующие общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции:

В результате освоения дисциплины студент осваивает следующие общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции:

| Компетенция | Код по ФГОС/ НИУ | Дескрипторы — основные признаки освоения (показатели достижения результата) |
|---|------------------|---|
| Способность и готовность к пониманию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии | ОК-1 | Знает исторические тенденции развития образования, особенности содержания и развития гуманистических и демократических традиций в истории педагогики, основные направления развития системы образования |
| Способность и готовность к овладению культурой научного мышления, обобщением, анализом и синтезом фактов и теоретических положений | ОК-3 | Владеет культурой научного мышления, умеет обобщать и анализировать факты и теоретические положения. Владеет способами анализа педагогических теорий и технологий в единстве их исторического и логического рассмотрения |
| Способность и готовность к восприятию личности другого, эмпатии, установлению доверительного контакта и диалога, убеждению и поддержке людей | ОК-7 | Владеет организационно-управленческими навыками в профессиональной и социальной деятельности. Владеет нормами взаимодействия и сотрудничества; толерантностью и социальной мобильностью |

| Компетенция | Код по ФГОС/НИУ | Дескрипторы — основные признаки освоения (показатели достижения результата) |
|--|-----------------|---|
| Способность и готовность к участию в учебно-методической работе в сфере общего образования | ПК-16 | Ориентируется в основных педагогических понятиях и категориях. Понимает возможности воспитания и обучения человека и условия их успешной практической реализации. Распознает проблемы и противоречия образования, знает особенности его современного состояния. Знает исторические тенденции развития образования, особенности содержания и развития гуманистических и демократических традиций в истории педагогики, основные направления развития системы образования. Умеет использовать познавательный и эвристический потенциал истории педагогики для решения современных задач |
| Способность и готовность к самообразованию на протяжении всей профессиональной жизни | ПК-19 | Умеет самостоятельно добывать, накапливать и применять для решения современных практических психолого-педагогических проблем историко-педагогические знания. Владеет способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения, региона, области, страны; способами проектной и инновационной деятельности в образовании |

В результате изучения дисциплины студент должен:

- *знать* исторические тенденции развития образования; особенности содержания и развития гуманистических и демократических традиций в истории педагогики;

- *уметь* использовать познавательный и эвристический потенциал истории педагогики; самостоятельно добывать, накапливать и применять для решения современных теоретических и практических психолого-педагогических проблем историко-

педагогические знания;

- *владеть* способами анализа педагогических теорий и технологий в единстве их исторического и логического рассмотрения.

Дисциплина «История педагогики» входит в вариативную часть гуманитарного, социального и экономического цикла (Б.1), изучается в VI семестре (модуль 11), трудоемкость 2 единицы (72 учебных часа, в том числе 14 часов лекций, 22 часа практических занятий, 36 часов самостоятельной работы).

ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ И ВИДЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

| Виды учебной работы | Всего часов | Количество часов по учебному плану (по модулям) |
|------------------------|-------------|---|
| | | Модуль 11 |
| Аудиторные занятия | 36 | 36 |
| Лекции | 14 | 14 |
| Практические занятия | 22 | 22 |
| Самостоятельная работа | 36 | 36 |
| Итого | 72 | 72 |
| Текущий контроль | | Задания для самостоятельной работы |
| Итоговый контроль | | Зачет |

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ЧАСОВ ПО ТЕМАМ И ВИДАМ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

| Тема | Количество часов по учебному плану | | | |
|---|------------------------------------|--------|----------------------|------------------------|
| | Всего | Лекции | Практические занятия | Самостоятельная работа |
| Тема 1. Познавательный потенциал изучения историко-педагогического процесса | | | | |
| Познавательный потенциал историко-педагогического знания | 4 | | 2 | 2 |
| Происхождение педагогической деятельности и становление образовательных институтов общества | 4 | 2 | — | 2 |
| Становление педагогики как отрасли знания | 4 | 2 | — | 2 |
| Становление традиции поддержки самостоятельности активности ребенка в истории педагогики | 4 | 2 | — | 2 |
| Формирование фундамента педагогики свободы Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстым | 4 | — | 2 | 2 |
| Тема 2. Реформаторская педагогика конца XIX – первой половины XX в. | | | | |
| Педагогическая революция в западной педагогике | 4 | 2 | — | 2 |
| Антропологическая педагогика М. Монтессори | 4 | — | 2 | 2 |
| Демократическая педагогика Дж. Дьюи | 4 | — | 2 | 2 |

| Тема | Количество часов по учебному плану | | | |
|--|------------------------------------|--------|----------------------|------------------------|
| | Всего | Лекции | Практические занятия | Самостоятельная работа |
| Педагогика доверия к ребенку Я. Корчака | 4 | — | 2 | 2 |
| Реформаторская педагогика в России | 4 | 2 | — | 2 |
| Педагогика свободного воспитания К. Н. Вентцеля | 4 | — | 2 | 2 |
| Педагогика среды С. Т. Шацкого | 4 | — | 2 | 2 |
| Педагогика трудового коллективного воспитания А. С. Макаренко | 4 | — | 2 | 2 |
| Тема 3. Педагогика второй половины XX в. | | | | |
| Развитие отечественной педагогики во второй половине XX в. | 4 | 2 | — | 2 |
| Теории развивающего обучения | 4 | — | 2 | 2 |
| Развитие западной педагогики во второй половине XX в. | 4 | 2 | — | 2 |
| Человекоцентрированное образование К. Роджерса | 4 | — | 2 | 2 |
| Тенденции развития образования в перспективе XXI в. | 4 | — | 2 | 2 |
| Итого: | 72 | 14 | 22 | 36 |

Все три рассматриваемые программы главные цели и задачи изучения истории педагогики связывают прежде всего с решением мировоззренческих задач, с общекультурным развитием студентов. При этом предполагается развитие способности понимать и использовать педагогический опыт прошлого.

Рабочая программа А. С. Горского и Д. В. Потепалова рассчитана на 72 ч., в том числе на 40 ч. аудиторной работы (20 ч. лекций и 20 ч. практических (семинарских) занятий. Учебно-методический комплекс Н. В. Валиахметовой рассчитан на 72 ч., в том числе на

36 ч. аудиторной работы (18 ч. лекций и 18 ч. семинаров). Рабочая программа Е. Г. Ильяшенко рассчитана на 72 ч., в том числе на 36 ч. аудиторной работы (14 ч. лекций, 22 ч. практических занятий). Таким образом, все три программы предусматривают трудоемкость 2 единицы, причем объем аудиторных занятий, в том числе лекций и семинаров, варьируется.

Все три программы предполагают рассмотрение развития всемирного историко-педагогического процесса за рубежом и в России с древнейших времен до наших дней с разной степенью подробности. Например,

Е. Г. Ильяшенко выделяет персоналии и проблематику наиболее актуальную сегодня, оставляя за скобками многие значимые историко-педагогические события прошлого.

Анализ программ позволяет сделать вывод, что при их разработке, действуя в рамках требований стандарта, авторы успешно реализовывали собственную авторскую концепцию учебного курса.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Первое постсоветское отечественное пособие по истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 2.
2. Богуславский, М. В. Современное историко-педагогическое образование в России / М. В. Богуславский // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 1 (10). — С. 13.
3. Джурицкий, А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студентов педвузов / А. Н. Джурицкий. — М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 432 с.
4. Ильяшенко, Е. Г. Современное методическое обеспечение преподавания истории педагогики: опыт создания учебников и учебных пособий / Е. Г. Ильяшенко // Историко-педагогический ежегодник. — 2014. — С. 27–42.
5. История педагогики / под ред. Н. Д. Никандрова. — М. : АСОУ, 2007. — 222 с.
6. Константинов, Н. А. История педагогики : учебник для студентов педагогических институтов. 5-е изд., доп. и перераб / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. — М. : Просвещение, 1982. — 447 с.; История педагогики : учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология (дошкольная)» / под ред.
- М. Ф. Шабаевой. — М. : Просвещение, 1981. — 368 с.
7. Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. — М. : Рос. открытый ун-т, 1994. — 140 с.
8. Корнетов, Г. Б. Современное осмысление историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования / Г. Б. Корнетов // Образовательный потенциал историко-педагогического знания : сб. науч. тр. — М., 2013.
9. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 460 с.
10. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. — М. : Гардарики, 1994. — 413 с.; Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1999. — № 8.
11. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособие. 3-е изд. / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2011. — 260 с.
12. Латышина, Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) : учеб. пособие / Д. И. Латышина. — М. : Гардарики, 2002. — 603 с.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



С. В. Бобрышов

ПРАВСТВЕННОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ АВТОРОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

УДК 37.034

ББК 74.200.51

В статье рассматриваются подходы к организации и правила осуществления духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, представленные в популярных учебных пособиях по педагогике второй половины XIX века.

Ключевые слова: нравственность; нравственное воспитание; концепции духовно-нравственного воспитания; учебное пособие; П. Д. Юркевич; В. С. Тихомиров; А. П. Мальцев.

S. V. Bobryshov

MORALITY IN SUBMISSION OF THE AUTHORS OF DOMESTIC TUTORIALS ON PEDAGOGY IN THE SECOND HALF OF THE XIXth CENTURY

The article describes approaches to the organization and rules of the spiritual and moral upbringing of the younger generation, represented in popular textbooks on pedagogy of the second half of the 19th century.

Key words: morality; moral education; the concept of spiritual and moral education; tutorial; P. D. Yurkewich; V. S. Tikhomirov; A. P. Maltsev.

Проблема духовно-нравственного воспитания и его обеспечения в лице педагога — это объективно ведущая проблема любой образовательной

системы прошлого, настоящего и будущего. К ней традиционно приковано пристальное внимание общества, каждой семьи, каждого образователь-

ного учреждения, каждого педагога. В связи с этим характерно, что проблемы нравственности как одной из центральных основ личности и взаимосвязанные с ними вопросы построения эффективного воспитательного процесса, выбора тех или иных форм и методов воспитания, призванных обеспечить успех формирования нравственности у подрастающего поколения, вопросы профессионализма педагога, а в его структуре аспекты нравственного облика его личности, занимали важное место в отечественных учебных книгах по педагогике XIX и начала XX веков, адресатами которых выступали студенты и слушатели, изучавшие педагогику как учебную дисциплину и готовившие себя к педагогической профессии.

В общем плане отметим, что вполне естественно, что в XIX в. начальной ступенью разработки педагогического содержания нравственной мысли и соответствующих педагогических подходов к осуществлению нравственного воспитания выступало христианское нравоучение. Неоценимая роль «нравоучительной» мысли в данный период заключалась, прежде всего, в разработке языка нравственных понятий, при помощи которых выстраивались базовые концептуальные положения педагогики нравственного воспитания, в придании им общезначимого смысла и содержания. Это такие понятия, как «добро», «совесть», «благо», «честь» и др. По мере развития в России общей этической мысли осуществлялась разработка и различных форм мораль-

но-педагогической рефлексии проблем детства, нравственно-формирующей деятельности семьи и школы в их взаимосвязи, а также соответствующих им нравственных идей. Именно на их основе сложились самостоятельные отечественные нравственно-педагогические учения XIX в., легшие в основу разработки педагогических подходов к пониманию закономерностей и правил нравственного воспитания подрастающего поколения.

Несмотря на многообразие существовавших подходов к трактовке нравственности с точки зрения ее типов, сущности, концептуального каркаса, ведущих идей, содержательного наполнения и т. д., она в понимании ведущих отечественных педагогов всегда была связана с реализацией ею двуединой функции обеспечения целостности общества и индивида в обществе; именно в этом и проявлялось системообразующее единство нравственного начала общества и нравственной культуры личности. Соответственно, общим ключом к пониманию нравственных целей воспитания для педагогов рассматриваемого периода выступает социальность человека, его включенность в общество и необходимость проявлять в нем свою социально-нравственную сущность. Именно поэтому в большинстве учебных книг особенно подчеркивалось, что для человека нет высшей цели, кроме достижения нравственности и совершенствования себя в ней.

Следует, однако, заметить, что не существовало и не существует какой-

то абсолютной и единой нравственности не просто для всех обществ, а даже для одного общества на различных ступенях его развития. И это притом, что в научной литературе достаточно часто встречается упоминание об общечеловеческой нравственности как наборе норм, являющихся общими для всех исторических форм нравственности. Представляется, что в целом следует исходить из того, что такой нравственности, как некоей самостоятельной реальности, существующей наряду с отдельными особенными системами нравственности, нет, хотя само понятие общечеловеческого, скорее всего, имеет право на существование. Так, А. А. Гусейнов подчеркивает, что «какую бы норму мы ни взяли, она не имеет всеобъемлющего смысла, а всегда замкнута на конкретные условия»¹. Поэтому в рассмотрении проблем нравственности, нравственной культуры и нравственного воспитания целесообразней ставить вопрос не об общечеловеческой нравственности, даже в аспекте таких понятий, как «добро», «любовь», «совесть» и др., а об общечеловеческом ее содержании. Это важно учитывать при разборе авторских концепций нравственного воспитания, излагаемых на страницах учебных пособий по педагогике.

Прежде всего, отметим, что чаще всего нравственность в представлениях авторов педагогических учебников XIX в. выступает некой базовой системной характеристикой человека как

целостности, не сводимой к каким бы то ни было отдельным качествам, знаниям, особенностям поведения. Все авторы пособий единодушны — человек не рождается ни нравственно-добрым, ни нравственно-злым, дети появляются на свет лишь только с зачатками добра и зла. И только впоследствии, вырастая, они проявляют себя добрыми, злыми, умными, глупыми, кроткими, сердитыми, правдивыми, лживыми и т. п. Сильное же или слабое развитие в ребенке добра, зла, ума, как и слуха, зрения и других внутренних и внешних качеств зависит от воспитания. И при этом чрезвычайно важно как можно ранее уделять внимание формированию у ребенка духовных чувств и приверженности так называемому нравственному закону. Именно нравственный закон при правильном воспитании выступает двигателем всех благородных поступков, охватывает все душевные человеческие силы и направляет их к добру.

В обозначенном выше аспекте обратимся к трем книгам, каждая из которых была весьма заметным явлением в ряду пособий для будущих учителей. Они представляют три условно выделяемых направления в осмыслении и трактовке сути и предназначения педагогического знания, особенностей отбора и построения его содержания, в целеопределяющих процедурах и акцентах воспитательной деятельности и выборе форм и методов ее реализации. Это философи-

¹ Гусейнов, А. А. Социальная природа нравственности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А. А. Гусейнов. — М., 1977. — С. 27.

ско-педагогическое, научно-педагогическое и религиозно-педагогическое направления. Впрочем, все они получили широкое хождение в учебных заведениях, где преподавали педагогику, неоднократно переиздавались в течение нескольких десятилетий вплоть до Октябрьской революции 1917 г.

Автором первой из них — «Чтения о воспитании» (1865), которая через четыре года в несколько переработанном виде была опубликована уже как «Курс общей педагогики с приложениями» (1869), является Памфил Данилович Юркевич, известный российский философ и педагог, сын священника. Он профессорствовал на философской кафедре в московском университете, в 1869—73 гг. был деканом историко-филологического факультета и параллельно преподавал педагогику в учительской семинарии военного ведомства. Указанные пособия были созданы им в последний, так называемый психолого-педагогический период его творчества, в рамках которого им была осуществлена разработка основных положений авторской психолого-педагогической концепции.

Как и многие другие специалисты, П. Д. Юркевич отмечал, что «к сожалению, педагоги немного вдумываются в тайну нравственного усовершенствования личности...», а если и думают об этом, то очень часто у них получается преподавать ученику только сухую мораль. При этом, как

замечает Памфил Данилович, кардинальными, центральными проблемами педагогики всегда были, есть и будут вопросы: «Когда и почему правила нравственные делаются обязательными? Когда и почему они не просто принимаются к сведению, но еще потрясают нашу душу и увлекают ее на добро?»¹

Казалось бы, секретов особенных здесь нет. Ведь сколько, в частности, на эту тему было уже написано научных и популярных трудов, сколько так называемых истин было поведено всем, кто интересуется проблемами воспитания и для кого воспитание является профессией. Но, очевидно, не все так просто. Прежде всего, важно помнить, пишет П. Д. Юркевич, что нравственные убеждения, привычка к нравственному поведению формируются у детей тогда, когда нравственные правила познаются не как отвлеченные понятия, а как значимые в восприятии ребенка события, «как дела и как *часть судьбы* любимого нами и единокровного человечества» (здесь и далее выделено авторами. — С. Б.). В воспитании важно, в первую очередь, опираться на «могущественную силу примера» из жизни. Так, ребенку легче приступить к тяжелой работе и воспринимать ее естественно, если он видит, что «такую работу несет любимый им отец или учитель»². И это касается не только примеров, связанных с близкими людьми. Примером для человека призвано выступить

¹ Юркевич П. Д. Курс общей педагогики, с приложениями. — М., 1869. — С. 178.

² Там же. С. 178.

все человечество: «участие сердца» и «переживание души» обязательно подвигнет чтение или рассказ о подвигах и страданиях людей, отдаленных от нас и тысячелетней историей. Знакомство с доблестью и величием давно живших героев обязательно породит чувство уважения к ним и любовь, и «они сделаются для нас как бы совестью, а вследствие этого наши нравственные силы вырастают и крепнут; мы не только познаем добро, но и желаем добра; мы полюбили его, как украшение и доблесть...»¹. Главное, чтобы изучение этих сведений было связано с сильными ощущениями: «непосредственные созерцания человеческих отношений в товариществе, в семействе, в обществе, в церкви, в школе, на улице — все это даст повод к тому, чтобы ученик думал и вдумывался в эти сведения, относился бы к ним не только памятью, но и характером, расширял бы их и разрабатывал, углублял и прояснял даже и тогда, когда этого не требует ни учитель и никто на свете»². Именно в этом, по мнению П. Д. Юркевича, и заключается корень нравственного самообразования.

Что касается осуществления целенаправленного нравственного воздействия, то эта задача решается «непосредственным нравственным влиянием» на душевные состояния воспитанника. В этом случае, указывает П. Д. Юркевич, необходимо использовать так называемую «совер-

шеннейшую методу»: «помощь воспитателя состоит или в увеличении ясности и количества практических идей (наставление), или в доставлении лицу воспитанника опоры, которая находится в его прошедшем и будущем (напоминание, предостережение), или в искусстве заставить воспитанника проникнуть в свое внутреннее существо глубже, нежели как это бывает при его ежедневном самонаблюдении (увещание), или в сообщении ему мнения о лучшем (совет), или в такой постановке всей его личности, вследствие которой тяжесть долга переходит в удовольствие права (просьба)»³.

Еще один ключевой момент, на который в аспекте организации нравственного воспитания обращает внимание П. Д. Юркевич, это то, что природа ребенка, во-первых, будучи «назначенной к развитию», безусловно подчиняется влиянию разумного воспитателя, а во-вторых, подчиняется тем больше, чем лучше воспитатель познал ее⁴.

Говоря о побуждениях, действующих на ребенка, П. Д. Юркевич закономерно выходит на характеристику самого воспитателя, личность которого должна быть сильной и глубоко нравственной, ибо если воспитатель относится к выдвигаемым требованиям несерьезно, то и дети будут чувствовать эту разницу и не воспринимать воспитательные воздействия: «*доброе, полезное и приятное* — эти идеи

¹ Там же. С. 178–179.

² Там же. С. 181.

³ Там же. С. 107.

⁴ Там же. С. 8.

учитель должен сознавать ясно и во всей их обширности, чтобы сообщать ученику сведения с разумным выбором и воспитывать таким образом в ученике сколько нравственно достойную личность, столько же и человека, способного к полезной деятельности, а не существо, которое меняет все доброе и полезное на наслаждения»¹. Своими знаниями и умениями, личностными качествами воспитатель также влияет на личность ребенка, как и при использовании каких-то специальных методов воспитания. В целом, заметим, что данная позиция, в соответствии с которой воспитывать нравственности могут только те, кто сам истинно нравственен, особо обозначается практически во всех учебных пособиях по педагогике.

Воспитатель должен в собственном сердце иметь человечности настолько, чтобы постигать все истинное, доброе и прекрасное в окружающих событиях и лицах и «питать этой совершеннейшей пищей дух воспитанника». Существеннейшая задача воспитания по большому счету в том и состоит, чтобы «сообщить воспитаннику светлый взгляд на жизнь, сделать его сердце трезвым и мужественным и приготовить его на жизненную борьбу, запечатлевая в нем неизгладимыми чертами веру в добро и в Бога». Требуется, подчеркивает П. Д. Юркевич, приобрести большой запас разума, добродетели, веры,

морального мужества в годы юности, чтобы достало этого капитала на всю жизнь и особенно на то время жизни, когда предстоят только расходы, лишения и утраты.

В целом, П. Д. Юркевич подчеркивает, что учитель, конечно же, обучает детей, когда сообщает им сведения, «но еще больше он обучает их духом и нравственным выражением всей своей личности, а также совершенством тех форм, в каких он передает сведения»². Соответственно, успешность воспитания и обучения во многом связывается П. Д. Юркевичем с достижением воспитателем авторитета, чтобы можно было влиять на личность ребенка своим примером и собственным нравственным совершенством. А авторитет определяется, в первую очередь, любовью, добром и достоинством, которые учитель демонстрирует по отношению к учащимся. Чем более учащийся «убеждается, что ему вообще желают добра, — пишет автор пособия, — тем менее он бывает расположен спрашивать о том, что и зачем полезно изучать ему: он повинуется без всяких расчетов естественным влечением к любознательности...»³.

Подводя итог рассуждениям об особенностях влияния учителя на детей, о его роли в деле воспитания и обучения, П. Д. Юркевич вполне обоснованно определяет, что «школа, которая не имеет нравственных

¹ Там же. С. 185.

² Там же. С. 158.

³ Там же. С. 157.

средств в личности учителя, будет обращаться к внешним побуждениям или поощрениям, как бы это ни было противно истинному духу воспитания»¹.

Следующий учебник — «Курс педагогики, дидактики и методики» В. Тихомирова — относится к типу учебных пособий, указывавшим на уже признанное «твердое ядро» педагогического знания, отсорбированное многолетней теорией и практикой образования и воспитания, а потому представляет научно-педагогическое направление как в постановке вопросов духовно-нравственного воспитания, так и в целом дела воспитания в школе.

Составленное для воспитанников духовных семинарий (Василий Степанович Тихомиров в течение многих лет состоял преподавателем педагогики и философских наук в Литовской Духовной Семинарии), оно впервые было представлено в 1879 году и после неоднократно переиздавалось с доработками вплоть до Октябрьской революции.

Главное предназначение воспитания, — утверждает автор пособия, — обеспечить духовное развитие ребенка, которое обеспечивается единством умственного, религиозного, нравственного и эстетического воспитания.

Цель духовного развития должна состоять, с одной стороны, в овладении ребенком всем тем материалом, который требуется для формирования верных, правильных умственных, ре-

лигиозных, нравственных и эстетических представлений, понятий и суждений об окружающих предметах и явлениях, вообще, о внешней природе, о самом себе и других людях, о надлежащих отношениях к Богу, другим людям и к окружающим предметам и т. д. Или говоря в целом, «для образования и правильных, верных понятий об истинном, добром и прекрасном, т. е. для правильного и всестороннего развития познавательной способности ребенка»². Но, замечает В. Тихомиров, правильное развитие одной познавательной способности еще не составляет всего духовного развития человека. Это хоть и важная, но только одна часть его. Это есть только знание, а нужны еще и соответствующие желания, мотивация. Известно, обосновывает свою мысль В. Тихомиров, что человек может иметь совершенно правильные умственные, нравственные, эстетические и др. понятия и суждения, обладать обширным умом, красноречиво и с увлечением проповедовать высокие нравственные правила, и в то же время в своих собственных действиях и поступках выражать совершенно противоположное этим истинам и правилам. То есть на деле он может оказаться совершенно безнравственным и безрелигиозным. Отсюда чрезвычайно важно, чтобы субъективная или собственно-воспитательная сторона духовного воспитания состояла «в принятии и употреблении

¹ Там же. С. 160.

² Тихомиров, В. Курс педагогики, дидактики и методики. 6-е изд. / В. Тихомиров. — Вильна: Тип. Сыркина, 1898. — С. 38.

надлежащих, целесообразных мер и средств для правильного образования в человеке чувствований и желаний и вообще для правильного *согласного* развития его чувствительной и желательной способностей, чтобы чувствования и желания человека не только не противоречили его понятиям об *истине, добре и красоте*, но и постоянно побуждали его действовать соответственно этим понятиям»¹. В частности, поясняет В. Тихомиров, если задачей умственного воспитания выступает развитие у человека представлений об истине и способности понять ее, то целью нравственного воспитания будет «служить развитию в человеке нравственно чистых убеждений и крепкой энергической воли; идеалом же эстетического воспитания служит развитие и восприимчивое ко всему прекрасному сердце человека. Наконец, задачей воспитания религиозного служит развитие в человеке разумной и живой веры в Бога»². В целом же, заключает автор, духовное воспитание в каждом из его направлений имеет характер общечеловеческого развития. И именно поэтому высшей нормой для любого воспитания и образования, где бы и кем бы оно не реализовывалось, «должен быть только идеал человека, в широком смысле этого слова»³.

Определив задачи и содержание воспитания, В. Тихомиров обосновывает

совокупность средств и методов воспитания. Воспитательными средствами при этом выступают отдельные, не сливающиеся «до неуловимости со всем течением воспитания» приемы воспитателя, которые педагог употребляет для достижения целей воспитания. «Совокупность таких воспитательных средств, приведенных в систему по определенным началам и правильно и целесообразно употребляемых при воспитании, называется *методом воспитания*»⁴. Тем самым метод выступает «живым единством цели и средства».

Среди важнейших средств воспитания, оказывающих положительное и отрицательное, прямое и косвенное воздействие, В. Тихомиров называет:

— *требования*, которые могут быть предлагаемы воспитаннику: а) характером деятельности окружающих его людей, б) характером среды, в которой он находится, в) характером обстановки, которая влияет на него и предписывает соответствующим образом вести себя, выполнять те или иные обязанности. Под такими влияниями воспитание должно осуществляться, подчеркивает В. Тихомиров, естественно и незаметно. Это жизненное воспитание, которое ничем не может быть заменено;

— *пример*, воспитательная сила которого основывается «на естественной склонности людей к подражанию».

¹ Там же. С. 38.

² Там же. С. 38–39.

³ Там же. С. 39.

⁴ Там же. С. 41–42.

Пример — это душа воспитания, это средство, которое имеет наисильнейшее влияние на духовное развитие юношества, особенно в религиозном и нравственном отношении. Но пример как воспитательное средство, чтобы достигнуть своей цели, должен иметь следующие свойства: а) представляемая им добродетель должна «соответствовать потребностям и отношениям дитяти, чтобы последнее могло подражать ему», б) «прелесть нравственно-прекрасного должна так открываться пред глазами дитяти, чтобы оно *хотело* подражать ему»;

— *соревнование*, являющееся логическим продолжением подражания, «когда воспитанник, с одной стороны, чувствует, что силы его достаточны и, с другой — испытывает бескорыстное удовольствие от увеличения совершенства в своих действиях»;

— *надзор и управление детьми*, имеющие цель пресекать излишнюю «подвижность детского возраста», нарушающую установленные порядок и правила. Эти средства должны соответствовать требованиям бдительности со стороны воспитателя, непрерывности и разумной строгости. То есть «надзор не должен быть слаб, но и не должен ослаблять волю детей»;

— *повеление и запрещение*. Необходимыми качествами любого педагогического повеления выступают его определенность, краткость, согласие с прежде данными повелениями, объективность и ласковость. При этом важно различать между положительным повелением, или приказанием, и запрещением. Использование той или иной его формы определяется

возрастом воспитанников (маленькие дети легче слушаются приказаниям, а старшие — запрещением) и особенностями сложившейся ситуации;

— *непосредственное нравственное влияние*. В данном случае требования предлагаются воспитанникам в формах мнений и мыслей при личном отношении к воспитанникам. Их воспитательная сила заключается в любви и доверии детей к воспитателю. При этом выполнение такого рода требований ставится в зависимость от свободной воли воспитанника. Ведущими формами непосредственного нравственного влияния являются *наставление, напоминание, предостережение, увещевание и совет*;

— *воспитательные побуждения*. Это побуждения, которые неотделимы от самого требования. Они тем сильнее, чем сильнее бывает личность воспитателя;

— *похвала и порицание*. Их выражение выступает воспитательной мерой, которая проходит через всю систему воспитательных действий. Однако, как никакие другие средства, похвала и порицание требуют тщательности своей психологической инструментровки, взвешенности и обоснованности их применения;

— *обещания и угроза* способны выступить «двигателями духовной жизни воспитанников потому, что обещание побуждает его ожиданием приятных последствий деятельности, а угроза ограничивает его ожиданием последствий неприятных». Важно при использовании данных средств воспитания помнить, что обещание не должно получать форму сделки или

торга, а угроза, уж если она применяется, не была бы пустой, т. е. в виде забавной поговорки, и не оставалась без исполнения;

— *наказания вообще*. Использование наказания, его педагогический смысл определяются «совестью и разумом воспитателя», его опытностью, пониманием природы ребенка, а также чувством меры и предвосхищения последствий. В. Тихомиров указывает, что в педагогике укоренилось деление наказаний на: а) *естественные*, т. е. такие, которые имеют непосредственную связь с самим проступком и как бы сами собой вытекают из него в качестве естественного («необходимого») результата, как, например, выражение ребенку недоверия со стороны окружающих его детей, если его неоднократно уличили во лжи; б) *искусственные*, налагаемые воспитателем вне прямой связи с поступком, а по личному его усмотрению. К искусственным наказаниям относятся: *наказания, затрагивающие чувство чести* (открытое порицание, пристыжение), *наказания, основанные на лишениях* (важно, чтобы благо, которого лишают ребенка, он сам считал благом), *принудительная работа* (опасность, сопровождающая данное наказание, состоит в том, что ребенок может привыкнуть вообще смотреть на работу, как на что-то неприятное, стесняющее его свободу), *удаление из школы* (в исключительных случаях), *телесные наказания*. Относительно последнего из названных видов наказаний В. Тихомиров подчеркивает, что телесные наказания

«не находят для себя никакого оправдания в области здоровой педагогики». Их употребление стоит в прямом противоречии с целью воспитания — возвышением человека, развитием в нем духовности. Они унижают и оскорбляют «человеческую личность ученика», а также крайне унижительны для самого учителя. Неизбежным следствием употребления телесных наказаний является развитие страха и неразрывно связанных с ним таких пороков, как ложь, скрытность, лицемерие, обман и др.;

— *усиление воли; приучение*. Данное средство ориентирует не только на приучение к хорошему, но и на отучение от зла;

— *приучение к послушанию* (т. е. к добровольному подчинению собственной воле воле другого человека), *к вниманию, к порядку, аккуратности и прилежанию, к откровенности, искренности, любви к истине и честности*¹.

Завершая раскрытие проблемы методов воспитания, В. Тихомиров обращает внимание на то, что они на практике могут быть как развивающие, так и ограничивающие. Воспитание является *развивающим*, когда в нем преобладают положительные и свободные меры, т. е. те, посредством которых вызываются к деятельности и развитию естественные силы воспитанника, вырабатывающиеся и побуждающиеся к лучшему изнутри. *Ограничивающим* воспитание является тогда, когда опирается преимущественно на отрицательные и принудительные меры, когда формы и

¹ Там же. С. 46–82.

виды жизнедеятельности не развиваются «из собственного существа воспитанников, а предъявляются и навязываются ему в стереотипной форме, как готовое законодательство»¹.

Все это может эффективно осуществить только воспитатель, обладающий особенными качествами. Из выделяемых В. Тихомировым двух ведущих групп этих качеств — умственных и нравственных, — остановимся именно на нравственных.

Первое и самое необходимое для воспитателя нравственное свойство — это «*твердость или зрелость нравственных убеждений*», которая должна выражаться в полном соответствии поступков и внешней деятельности педагога с нравственными убеждениями и законными правилами, с его духовными верованиями, с проявляемой любовью к отечеству, с искренней преданностью законной власти, с осознанием полезности той служебной деятельности, которую он избрал для себя². Добросовестность, законность и правомерность при этом выступают наипервейшими субъективными свойствами воспитателя. В отношении к воспитаннику воспитатель призван вести себя так, чтобы тот осознавал, что воспитатель действует не по своему личному произволу, не по прихоти, а «сообразуясь с некоторыми высшими законами», в соответствии с «неизменными побуждениями». Во всех своих действиях и применяемых мерах воспитатель

«должен являться воспитаннику представителем высшего разума». Только на таком естественном отношении и «зиждется авторитет воспитателя, не нуждаясь для себя ни в каких искусственных подпорках, и только при этом условии применение всяких воспитательных средств не возбуждает в воспитаннике ни противодействия, ни даже недовольства»³.

Второе, что необходимо воспитателю, чтобы во всем, что происходит между ним и воспитанником, «господствовала *любовь*, связывающая воспитателя и воспитанника». Это должна быть «любовь христианская», бескорыстная и жертвующая, в которой недостаток «естественной горячности» восполняется мудростью, которая соединяется с отеческой строгостью и серьезностью, которая «с одинаковой заботливостью простирается на всех детей без исключения, особенно же на бедных и несчастных, бездомных и бесталаных, словом, на тех, которые наиболее нуждаются в помощи», но при этом «далека от слабости, мягкости и сентиментальности»⁴.

Третье же необходимое воспитателю качество — это «терпение и энергия, особенно в виду тех трудностей, какими бывает обставлено дело воспитания со стороны окружающей среды, а также в виду детской рассеянности и происходящей отсюда забывчивости». Делать свое дело терпеливо, решительно, энергично, не пугаясь трудно-

¹ Там же. С. 83.

² Там же. С. 19–20.

³ Там же. С. 20.

⁴ Там же. С. 20–21.

стей — вот «один из самых лучших и естественных источников авторитета в нравственном отношении»¹.

Таковы наиболее важные аспекты нравственного воспитания, изложенные В. Тихомировым в его «Курсе педагогики». Часть из них выглядит совершенно по-современному, некоторые — и сегодня спорны и дискуссионны, некоторые являются лишь иллюстрирующим примером из прошлого педагогики. Однако их общий ракурс позволяет заключить, что в целом педагогическая мысль, предлагавшаяся учащимся к усвоению в рамках нормативного учебного курса педагогики, носила прогрессивный характер, отражала многие передовые достижения педагогической науки и практики того периода.

Третье разбираемое нами учебное пособие — «Основания педагогики» — принадлежит перу протоиерея А. П. Мальцева и является ярким образцом религиозно-педагогического направления в изложении проблем воспитания. Алексей Петрович Мальцев (1854—1915) — выпускник Санкт-Петербургской духовной академии (в 1879 г. защитил магистерскую диссертацию на тему «Нравственная философия утилитаризма»). По окончании академии А. П. Мальцев состоял преподавателем философии, психологии и педагогики в Петербургской духовной семинарии, а также преподавателем педагогики в нескольких женских гимназиях.

В 1882 году он был рукоположен в сан священника и с 1886 состоял настоятелем посольской церкви в Берлине. Будучи признанным духовным писателем, он был членом Петербургской, Московской и Казанской духовных академий, Русского Палестинского общества, Общества православных соединенных братств Нью-Йоркского округа, Королевско-греческого Археологического общества, Королевско-сербского общества св. Саввы и др.

В основу осуществления духовно-нравственного воспитания в рассматриваемом учебном пособии² поставлена проблема формирования у подрастающего поколения так называемой «чувствительной способности души». Термин «чувствительные способности» в психолого-педагогическом описании человека был весьма характерен для психологии и педагогики XIX века, правда, как правило, в содержательном плане он интерпретировался различными авторами по-разному. А. П. Мальцев чувствованиями называет «различного рода состояния души с оттенком удовольствия или страдания». Природа этих душевных явлений, поясняет автор, лежит в области психического³. Рассматриваемая в пособии палитра проявлений «чувствительной способности души» весьма разнообразна и призвана показать богатство нюансов человеческих чувств и переживаний, которые мы во взаимосвязи демонстрируем (призва-

¹ Там же. С. 21.

² Мальцев, А. П. Основания педагогики. Изд. 4-е, испр. и доп. / А. П. Мальцев. — СПб.: Изд. фирмы Н. Фену и КО, 1907.

³ Там же. С. 163.

ны адекватно и грамотно проявлять) в тех или иных моментах нашей жизни. Их общую структуру составляют чувство ожидания; чувства надежды, сомнения и отчаяния; чувство скуки; чувство гнева; чувства симпатии и антипатии; чувство дружбы; чувство страха; интеллектуальные чувствования, к которым отнесены чувство истины как реакция на истину и ложь, чувства вероятности или невероятности, доверия или недоверия, неприятного и удовольствия; эстетические чувствования, включающие чувство красоты, правильности, гармонии и др.; религиозное чувство и, наконец, нравственные чувствования, порождаемые отношением сердца к добру и злу. Раскроем содержание этих нравственных чувствований несколько подробнее.

Нравственным чувством в педагогике рассматриваемого периода в наиболее общем виде определялось стремлением человека к добру в обширном смысле этого слова. А. П. Мальцев также замечает, что нравственное чувство является источником неодинакового отношения каждого человека к добру и злу, оно говорит ему, «что должно делать и чего *недолжно*». У всех нас существует, пишет А. П. Мальцев, свой собственный определенный кодекс нравственно дозволяемых и недозволяемых действий: «Из первых составляется круг обязанностей человека, его нравственный *долг*, из предписаний которого образуется целый нравственный *закон*; из вторых образуется

круг действий, нарушающих его обязанности и составляющих уклонение от долга»¹. Именно в аспекте того или иного понимания, соблюдения или нарушения нравственного долга и обнаруживается у нас нравственное чувство. А. П. Мальцев называет три основных момента такого обнаружения, выступающих, по сути, алгоритмом и механизмом формирования у детей нравственного чувства.

Первый момент обнаружения — *осознание самой идеи долга*. Второй момент состоит в *сравнении совершенного* нами поступка и поступка, который *должен был* быть совершенным, т. е. в сравнении того, что есть с тем, что должно быть. Этот второй момент есть ни что иное как наша *совесть*, а если точнее, то *суд совести*. Это глубокая работа человека внутри самого себя, над собой, самоопределение себя в системе координат долга: «Пред этим судом молчат все страсти, преклоняются все личные интересы и привязанности, все протесты гордости и сомнения, во имя которых могут иногда действовать пристрастно другие суды»². Третий момент обнаружения нравственного чувства состоит в «мздовоздаянии», т. е. в приведении суда совести в исполнение, порождающем либо *спокойствие* совести, если мы поступили согласно требованию нравственного долга, либо *угрызение* совести. Формами проявления угрызения совести выступают такие чувства, как самопорицание, раскаяние, сожаление, стыд, презрение к самому себе. Чувство спокойствия

¹ Там же. С. 200.

² Там же. С. 201.

совести характеризуется противоположными, приятными состояниями — довольство собой, гордость, самоуважение, волнение радости. Рядом с чувством совести стоит и такое важнейшее нравственное чувство, как *чувство справедливости*, «только имеющее за собой большую и как бы высшую степень обязательности требований»¹.

В пособии подчеркивается, что нравственные чувства имеют громадную важность для каждого человека, так как служат источником и опорой хорошего и честного поведения, двигателем всех благородных поступков. Они основа таких значимых личностных характеристик, имеющих наиболее важное педагогическое значение, как личная гордость, чувство чести, достоинство, патриотизм.

В раскрытии же вопроса формирования нравственного чувства А. П. Мальцев подчеркивает, что оно формируется у ребенка на протяжении всей жизни по мере усложнения житейских отношений, по мере обретения опыта, указывающего, что именно в его поведении есть правильного и неправильного как для него, так и для других: первоначально в лоне родительской любви, особенно любви матери; затем под влиянием добрых отношений к братьям, сестрам и другим окружающим ребенка лицам в семье, школе и обществе. Самым же могущественным средством воспитания нравственного чувства, обретения нравственного закона, и здесь отчетливо проявляется то, что автор

пособия является протоиреем, называется Божественное учение Христа: «Развить любовь к Богу в лице меньшого брата, ближнего, сделать его неутомимым борцом за нравственный идеал так, чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала, — такова цель нравственного воспитания»². Таким образом, организующая сила нравственного закона в процессе нравственного воспитания проявляется в двух видах: как внутренняя сила, управляющая помыслами, обязанностями и желаниями человека (суд совести), и как сила, руководящая уже поступками и деятельностью человека. В этом случае она сопряжена с волей человека и входит важнейшей составной частью в характер.

Обращает на себя внимание также и следующий ряд нравственных качеств, которыми должен обладать педагог, чтобы осуществлять подлинное воспитание у детей нравственного чувства:

— *любовью к своему делу*. В этом плане известна истина, в соответствии с которой человек, берущийся за что-либо только в силу необходимости, в силу обстоятельств или приказа, не может создать ничего замечательного. «Воспитатель, принимающий на себя это великое звание не по внутреннему влечению, не вследствие горячей преданности делу, не чувствуящий себя в этой сфере счастливым, будет заниматься неохотно, а следовательно и неуспешно. Чем труднее деятельность, тем большей энергии, а следовательно, и любви она требует для себя»;

¹ Там же. С. 201–202.

² Там же. С. 203–204.

— *любовью к детям.* Обращает на себя внимание то, что, как бы не казалось данное требование излишним и странным, т. е. совершенно очевидным, оно весьма актуально. Ибо весьма нередко случается, что у многих людей любовь к детям бывает чисто наружная, существуя лишь на словах. При этом проявляется она даже в этом виде лишь до тех пор, пока дети являются предметом забавы и развлечения, восторга и светлых надежд. Но в силу того, что «дети нередко требуют от взрослых жертв и лишений, бывают шаловливы, ленивы, грубы, упорны, способны выводить из терпения и проч.», по-настоящему, истинно и искренне их любить может не каждый;

— *ласковостью в общении.* Данное, как и следующие личностные качества воспитателя, являются логическим продолжением проявления любви к детям. В основе этого качества лежит понимание того, что дети, поступая в школу впервые, приходят в нее нередко со страхом. «Привыкнув в семье встречать ласковые взгляды и обращение со стороны родителей и лиц окружающих, ребенок, естественно, заметит и поймет малейшую холодность или недоступность в тоне и приемах со стороны учителя»;

— *терпением.* Это качество особенно необходимо для учителя в силу естественных трудностей, с которыми связано дело воспитания и обучения. Природа ребенка, условия окружающей среды могут нередко идти вразрез с требованиями и со-

ветами педагога. И очень актуально, жизненно, по-современному звучит здесь следующая педагогическая аксиома: «Особенно нужно остерегаться, чтобы, при отсутствии терпения, не обречь ребенка на неспособность или полную неисправимость, так как ребенок, заранее признаваемый испорченным, не преминет и сделаться таким»;

— *справедливостью.* Это одна из основных добродетелей древности. Ни одно из указанных выше качеств личности педагога не будет полным и совершенным без него. Справедливость призвана не допустить «никакой уступки произволу питомцев, никакого пристрастия и незаконного предпочтения одного из них другому». Развитая справедливость позволит избежать заискивания расположения у детей путем фамильярности, потачками или снисхождениями к их слабостям и тем более порокам¹.

Приведенные идеи относительно постановки нравственного воспитания, особенно в части требований к качествам личности учителя, в основном, не устарели и сегодня. Абсолютное большинство обозначенных выше идей весьма актуальны и поныне. В том или ином виде они излагаются в большинстве современных учебных пособий по педагогике.

В целом, можно заключить, что в обобщенном плане понимание нравственности и нравственного воспитания в педагогических исканиях рассматриваемого периода хоть и отличалось широким спектром смысловых

¹ Там же. С. 15–16.

значений, но имело объединяющую их склонность к идеализации «начальной», «всеобщей» нравственности, данной человечеству, к которой необходимо обеспечить восхождение каждого ребенка, а также общую гуманистическую направленность, проявляемую в уважении к человеческому достоинству. В нравственной педагогике произошло формирование социально и педагогически ориентированного языка нравственных понятий, при помощи которых выстраивались концептуальные положения собственно педагогики нравственного воспитания. Указывалось на важность гармонизации взаимодействия человека и общества, что выступает ключом в обеспечении их взаимосвязанного нравственного развития. Подчеркивалась роль и ответствен-

ность самого человека в обретении нравственности, необходимость реального действенного нравственного образа жизни. При этом достижение нравственности является наиболее актуальной программой деятельности школы. В задачи нравственного воспитания включалось формирование в личности таких качеств нравственности, как гуманность, нацеленность на служение благу, на сочетание интересов личности и общества, на проявление патриотизма, любви к труду, честности и правдивости, чувства собственного достоинства, добросовестности, верности слову, ненависти к паразитизму, нечестности. И что важно, одним из ключевых факторов успешности нравственного воспитания выступает личность учителя, его нравственный образ и облик.

Список литературы

1. Гусейнов, А. А. Социальная природа нравственности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А. А. Гусейнов. — М., 1977.
2. Мальцев, А. П. Основания педагогики. Изд. 4-е, испр. и доп. / А. П. Мальцев. — СПб. : Изд. фирмы Н. Фену и КО, 1907. — 256 с.
3. Тихомиров, В. Курс педагогики, дидактики и методики. 6-е изд. / В. Тихомиров. — Вильна: Тип. Сыркина, 1898. — 368 с.
4. Юркевич, П. Д. Курс общей педагогики, с приложениями / П. Д. Юркевич. — М., 1869. — 404 с.



Е. Г. Ильяшенко

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ РОССИИ ПЕР- ВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

УДК 37(470)

ББК 74.00г(2)

Исследуя историю возникновения и развития отечественной педологии, автор обращается к идеям К. Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения человека, которые нашли отражение в педологических исследованиях российских ученых первой трети XX века.

Ключевые слова: педагогическая антропология; педология; педологические курсы; педологическое движение.

E. G. Ilyashenko

THE ROLE OF EDUCATIONAL ANTHROPOLOGY IN DEVELOPMENT OF RUSSIAN PEDOLOGICAL RESEARCH IN THE FIRST THIRD OF THE XXth CENTURY

The article analyzes the history of emergence and development of Russian pedology. The author refers to K. D. Ushinskiy's ideas of the need for a comprehensive study of a man, which are reflected in pedological research of Russian scientists in the first third of the 20th century.

Key words: pedagogical anthropology; pedology; pedological courses; pedological movement.

В первой трети XX в. судьбы педагогической антропологии в России оказались неразрывно связаны со становлением педологии.

Развитие наук о человеке вызвало в конце XIX — начале XX в. явление в Европе и Америке нового

явления, в основе которого лежали экспериментальные методы изучения ребенка — «childstudy», названного позже термином *педология* (в переводе с греческого — «наука о детях»), под которым оно и распространилось в России.

Исследуя исторические корни педологии, Н. Е. Румянцев называет ее отцом немецкого врача Д. Тидемана, который в 1787 г. издал сочинение «Наблюдение над развитием душевных способностей у детей». Однако, по словам Н. Е. Румянцева, «это сочинение было первой ласточкой, которая не сделала весны»¹. Началом систематического изучения детей он считает сочинение немецкого физиолога Г. Прейера «Душа ребенка» (1882). Своим трудом, пишет Н. Е. Румянцев, Г. Прейер «положил основание для систематического исследования природы детей, проследив с величайшей тщательностью развитие ребенка в течение первых 36 месяцев жизни, начиная с момента рождения», вызвав тем самым интерес к исследованию детей, «показав возможность научного анализа самых первых проявлений душевной жизни и выработав некоторые методы для дальнейших исследований»².

Если Г. Прейера исследователи истории педологии называют «идейным вдохновителем педологического движения»³, то создателем этого движения, основателем педологии считают американского психолога С. Холла, который в 1889 г. в Кларкском университете создал первую педологическую лабораторию, переросшую в институт детской психологии. В основу деятельности С. Холла была положена мысль о

том, что педагогика должна быть основана на изучении детей, в центре школы должен стоять ученик с его запросами и потребностями, требования школьных программ и методов обучения должны приравниваться к развитию учащихся, а не наоборот.

Благодаря С. Холлу уже к 1894 г. в Америке насчитывалось 27 лабораторий для изучения детей и четыре специализированных журнала. Им были организованы ежегодные летние курсы для педагогов и родителей.

Сам же термин *педология* появился в 1893 г. Его предложил ученик С. Холла О. Хрисман для обозначения единой науки, суммирующей знания всех других наук о детях. Педология была призвана объединить разнообразные данные о ребенке, накопленные психологами, физиологами, врачами, социологами, юристами, педагогами, и дать более полную картину возрастного развития ребенка. Исследуя историю возникновения педологии, историк педагогики Ф. А. Фрадкин писал: «Новый век требовал принципиально новых человеческих качеств. Чтобы подготовить здорового, творческого, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными психологическими и физическими перегрузками, нужно было получить новое знание о человеке и способах подготовки его к жизни. Отдельные науки — медицина, психология, физиология, педиатрия, социология, этнография —

¹ Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб, 1910. — С. 4.

² Там же. С. 11.

³ Пископтель А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Пископтель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6. — С. 127.

каждая подходила к ребенку со своих позиций. Не синтезированные в единое целое фрагменты знаний трудно было использовать в учебно-воспитательной работе... Поэтому создание новой науки — педологии, исследующей ребенка целостно на разных возрастных этапах, было встречено с воодушевлением»¹.

В рамках педологии стали изучаться физиологические особенности развития детей, формирование их психики, особенности возникновения и развития личности ребенка. Педологические исследования явились предпосылками для создания антропологического основания педагогики.

Распространившись в Америке, педологическое движение пришло в Европу, но приобрело там, по словам Н. Е. Румянцева, иной характер. «В то время как в Америке, — пишет он, — оно было очень широко, но несколько поверхностно, в Европе оно пошло вглубь», поставив себе задачей «выработку научных основ педагогики»² и занявшись разработкой методов исследования детской природы и собиранием материалов, остерегаясь при этом как выводов и обобщений, так и практического применения результатов педологии к школьной практике.

Во Франции занимались изучением детей Б. Пере, А. Бине, В. Анри.

Н. Е. Румянцев считает особенно важными для педологии работы А. Бине, «внесшего в исследование детей педагогический интерес и способствовавшего разработке методики психологических исследований в школе»³.

В Германии ценный вклад в развитие педологии был сделан Э. Мейманом, К. и В. Штерн, В. Лаем.

Следует заметить, что наряду с термином *педология* употреблялись как равнозначные определения *психология детства*, *педагогическая психология*, *экспериментальная педагогика*, *гигиена воспитания* и другие, отражавшие специфику избранного направления исследований. Проблему терминологии науки, призванной всесторонне изучать ребенка, исследовал А. А. Романов. По его словам, «разные авторы давали свои определения нового направления, хотя говорили об одном явлении, понятии»⁴.

Так, Н. Е. Румянцев называл *педологией* науку о детях, которая «ставит себе задачей собрать, систематизировать и изучить все, что касается жизни детей в разных возрастах, начиная от рождения и кончая школой», и целью которой является «изучение детей во всех отношениях для приобретения полного и глубокого познания их природы»⁵.

¹ Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М. : Знание, 1991. — С. 6.

² Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 13–14.

³ Там же. С. 15.

⁴ Романов, А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М. : Изд. РОУ, 1996. — С. 15.

⁵ Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 4.

А. И. Неклюдова называла новое направление в педагогике, «которое, выдвинув задачу изучения природы ребенка, стало широко пользоваться экспериментом и методом систематического наблюдения при изучении процессов душевной жизни», *экспериментальной педагогикой*¹.

Н. Н. Виноградов считал, что «новое педагогическое течение, получившее название *экспериментальной педагогики*, могло бы с таким же правом быть названо психологической педагогикой, ибо за отправной пункт оно принимает самого ребенка и его душевный мир»².

По мнению А. А. Романова, определения иностранных ученых «не отличались четкостью и определенностью». Так, например, Г. Ришар считал, что «экспериментальная педагогика — прежде всего педология; она берет объектом школьника; из наблюдений над школьником она старается извлечь все правила воспитательного метода»³. В. Лай считал, что вообще «невозможно точно определить и различить корни педологии и экспериментальной педагогики»⁴.

Таким образом, отмечает А. А. Романов, в начале века термины *педология*, *экспериментальная педагогика*, *экспериментальная педагогическая*

психология, *психологическая педология*, «имея свою интерпретацию у разных авторов, понимались в основном как синонимы». Разнообразие же терминов и некую неопределенность научных понятий он объясняет тем, «что сторонники экспериментальной педагогики, хотя и делились на отдельные школы, региональные группы, но были объединены общей идеей построения науки о воспитании, используя совокупность, синтез всех знаний о ребенке»⁵.

В России педология легла на подготовленную почву. Идеи К. Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения человека воспитуемого нашли отражение и продолжение в педологических исследованиях. Можно говорить о том, что в России педология сделала попытку решить задачи педагогической антропологии.

Первые педологические исследования в России были проведены в первом десятилетии XX в. Н. Е. Румянцевым, И. А. Сикорским, Г. И. Россоломо, А. Ф. Лазурским, В. П. Кащенко. Но основоположником русской педологии считают профессора А. П. Нечаева. По мнению А. А. Романова, «именно его инициативе, энергии, вдохновенной работе

¹ Неклюдова, А. И. Общество экспериментальной педагогики / А. И. Неклюдова // Ежегодник экспериментальной педагогики. IV. 1911. — СПб., 1912. — С. 1.

² Виноградов, Н. Предисловие к русскому изданию / Н. Виноградов // Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. — М.: Мир, 1911. — Ч. 1. — С. VI.

³ Ришар, Г. Экспериментальная педагогика / Г. Ришар. — М.: Издание М. и С. Сабашниковых, 1913. — С. 3.

⁴ Лай, В. Экспериментальная дидактика / В. Лай. — СПб.: Изд. И. Д. Сытина, 1914. — С. 3.

⁵ Романов, А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М.: Изд. РОУ, 1996. — С. 17.

было обязано стремительное развитие экспериментальной педагогической психологии в России»¹.

В 1901 г. в Петербурге А. П. Нечаевым была открыта первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии, где изучались особенности психики детей разных возрастов. В 1904 г. при этой лаборатории были открыты педагогические курсы, где слушатели знакомились с основами анатомии, физиологии, педиатрии, детской психологии, осваивали технику проведения психологических исследований. В том же году при педагогическом музее военных учебных заведений в Петербурге была основана педологическая лаборатория имени К. Д. Ушинского, которого, кстати, стали считать «первым русским педологом»². Студенты, посещавшие курсы при музее, изучали ребенка как предмет воспитания, получали знания о функционировании мозга, о характерологических качествах личности, изучали статистику, психологию, историю педологии и педагогики, т. е. изучали основы наук, которые К. Д. Ушинский назвал *антропологическими*.

Подобные курсы были организованы в Москве, Нижнем Новгороде, Самаре. В 1907 г. постоянные педологические курсы А. П. Нечаев преобразовал в Педагогическую академию, где лица с высшим образованием изучали физиологию, психоло-

гию, педагогику, обучались методикам преподавания многих дисциплин. В этом же году врачом и психологом В. М. Бехтеревым в Петербурге были организованы Педологический и Психоневрологический институты.

Все это свидетельствовало о принятии общественным сознанием идей педагогической антропологии К. Д. Ушинского о важности знаний об основных закономерностях формирования и развития организма и психики ребенка для успешной педагогической деятельности, о необходимости целостных представлений о человеке для воспитания и обучения.

О расширении педологического движения в России говорит и тот факт, что за 10 лет (1906–1916) прошло два Всероссийских съезда по педагогической психологии (1906, 1909) и три Всероссийских съезда по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), главная заслуга в организации которых принадлежит А. П. Нечаеву.

Первый съезд по педагогической психологии (1906), по словам Н. Е. Румянцева, стал «важным этапом в развитии русской педологии», познакомил многочисленных участников съезда «с новым естественнонаучным направлением педагогики и заинтересовал их»³. На съезде обсуждалась проблема создания научного центра. А. П. Нечаев предложил создать педологический институт. По

¹ Там же. С. 17.

² Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. – М.: Знание, 1991. – С. 9.

³ Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. – СПб., 1910. – С. 25.

его словам, организация съезда была важным делом, так как «с этого момента борьба за экспериментальную педагогику перестала быть узким делом моей лаборатории и наших Педологических курсов, принимая масштаб общественного движения»¹.

Второй съезд по педагогической психологии (1–5 июня 1909 г.) был посвящен проблемам школы, в частности, необходимости преобразования школы с учетом ее психологизации. На нем решались прогностические и теоретические вопросы, говорилось о плане, основе преобразования школы.

На трех последующих психологических съездах, называвшихся съездами экспериментальной педагогики, обсуждались вопросы экспериментального исследования личности, педагогических проблем, школьной гигиены, методики преподавания отдельных учебных предметов в их отношении к психологии. Основное внимание съездов было направлено на изучение природы детей как основы научной педагогики. Важным итогом работы этих трех съездов А. А. Романов считает привлечение внимания к вопросам организованного изучения детей, учеников и учителей, что свидетельствовало об осознании педагогической общественностью важности такой систематической работы. В результате работы съездов во главу угла ставилось уже целостное изучение личности, а не только отдельных ее функций.

А. А. Романов пишет еще и об экстренном съезде по экспериментальной педагогике (23 мая 1917 г.), о котором раньше не упоминалось в психолого-педагогической литературе, хотя «по важности проблем и прогностичности принятых резолюций его нужно считать четвертым съездом по экспериментальной педагогике»². Учитывая, что съезд проходил после Февральской революции, в его резолюциях центральными стали проблемы создания новой школы, соответствующей потребностям страны, специальной подготовки учителей и врачей для такой школы, знакомых с психологией, физиологией, психопатологией, гигиеной, историей педагогики и методами экспериментального исследования детской природы.

Для всего мира первое десятилетие XX в. стало временем расширения и организационного оформления педологического движения. В 1903 г. предпринимались попытки организовать Международный педологический конгресс. В 1908 г. при VI Международном конгрессе психологов в Женеве была организована временная комиссия по подготовке Всемирного конгресса педологов, который открылся 12 августа 1911 г. в Брюсселе и собрал участников из 22 стран Европы и Америки, в том числе и из России.

Конгресс провозгласил педологию биосоциальной наукой, опирающейся на философию, педагогику, историю,

¹ Труды первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. – М., 1906. – С. 216.

² Романов, А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. – М.: Изд. РОУ, 1996. – С. 29.

психологию, физиологию. Отчасти это было воплощением в жизнь идеи К. Д. Ушинского о необходимости специальной области знания, целостно изучающей человека, в основе которой лежат антропологические науки.

Ф. А. Фрадкин обратил внимание на то, что большинство представителей первого поколения педологов в России были врачами. Их привлекали, в первую очередь, «исключительные дети» (так называли тогда одаренных, дефективных, трудных в воспитательном отношении детей)¹. В центре внимания ученых находилось физическое и психическое развитие ребенка. Н. Е. Румянцев называет врачей, исследовавших физическое и духовное развитие детей, «пионерами педологии в России»².

Кроме упоминаемых им работ врачей И. П. Старкова, В. Е. Игнатьева, П. Ф. Лесгафта, М. М. Манасина, примечательно в этом отношении двухтомное исследование Г. Я. Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей»³, в котором «антропологические основы воспитания изучаются... на сравнительной психологии нормальных и не-

нормальных детей»⁴. Автор называет этот способ изучения новым и мало кому известным и объясняет, что он имеет важное методологическое значение, так как «всякий, кто хочет знать нормальных детей, должен изучать ненормальных, иначе он лишается очень важного метода в понимании детской души»⁵. Г. Я. Трошин высказывается против безучастного отношения к детям-неудачникам, укрепившегося, по его мнению, в русской педагогике. Он пишет, что «по существу, между нормальными и ненормальными детьми нет разницы: те и другие — люди, те и другие — дети, у тех и у других развитие идет по одним законам»⁶, а разница заключается только в способе развития. По его мнению, «детская ненормальность составляет в громадном большинстве случаев продукт ненормальных общественных условий... а степень участия к ненормальным детям является одним из показателей общественной благоустроенности»⁷. Называя книгу «Антропологические основы воспитания», Г. Я. Трошин пытается придерживаться идей К. Д. Ушинского о всестороннем изучении человека и антропологических наук. Однако он сожалеет о том, что создание «полной педагогичес-

¹ Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М.: Знание, 1991. — С. 8.

² Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 20.

³ Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г. Я. Трошин. — Пг.: Изд. клиники Трошина, 1915.

⁴ Там же. С. XIII.

⁵ Там же. С. XIV.

⁶ Там же. С. XIII.

⁷ Там же. С. XV.

кой антропологии, о которой думал Ушинский»¹, далеко от осуществления, так как собрать все накопившиеся факты в физиологии, психологии, языкознании, этнографии, статистике, истории культуры и т. д. в стройную систему педагогической антропологии для одного человека невозможно. «Полная педагогическая антропология, о которой думал Ушинский, — пишет Г. Я. Трошин, — и теперь так же далека от осуществления, как 50 лет тому назад. Приходится брать отдельные стороны ее и быть довольным, как говорил Ушинский, если удастся сколько-нибудь объяснить небольшую часть целого»². Этими словами автор сформулировал основную проблему педагогической антропологии, с которой столкнулась и педология, — проблему целостного изучения человека во всех отношениях. Ориентируясь на быстро развивающиеся в то время естественные науки, педология изначально сконцентрировала проблематику и содержание вокруг психофизиологических особенностей развития подрастающей личности, мало уделяя внимания социальным и социокультурным проблемам человека как предмета воспитания.

Популярность педологии среди врачей объясняется тем, что именно они владели в то время большим количеством объективных методов исследования детей, а психология еще не наработала эти методы. Однако со

временем на первый план стала выходить именно психологическая сторона исследований, и постепенно педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. «При этом, — писал Н. Е. Румянцев, — в самой постановке психологических исследований детства стал все более и более сказываться педагогический интерес. Педагогические вопросы являлись теперь не случайным выводом из психологических исследований детства, а исходным пунктом для этих последних»³. Таким образом, педология старалась следовать за основным принципом педагогической антропологии, провозглашенным К. Д. Ушинским: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»⁴.

Н. Е. Румянцев считал, что при помощи педологии возможно создание новой науки о воспитании. «Нужда в такой новой, научной теории воспитания, — писал он, — особенно чувствуется в настоящее время, когда назрела потребность в реформе образования и школы. Попытки организации школы на новых началах показывают, что в деле обновления школы одних благих намерений недостаточно. Действительно новою школою может быть только та, которая существует для учеников, основывается на изучении их психофизиологической природы, особенностей их развития, имеет

¹ Там же. С. XI.

² Там же.

³ Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 45.

⁴ Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / сост. С. Ф. Егоров / К. Д. Ушинский. — М.: Педагогика, 1990. — С. 15.

преподавателей, способных исследовать учащихся, преподавателей “психологически образованных”, а лучшей подготовкой для учителя “является изучение природы детей и законов их развития”¹.

Взгляды педологов начала XX в. тесно соприкасались со взглядами основателя педагогической антропологии — К. Д. Ушинского.

Предметом воспитания и, следовательно, предметом педагогики К. Д. Ушинский определял правильное развитие человеческого организма во всей его сложности, при этом воспитатель, чтобы ориентироваться в безграничном выборе средств воспитательного влияния, должен, прежде всего, узнать во всех отношениях своего воспитанника.

Предметом педологии Н. Е. Румянцев считает изучение физической и духовной природы детей во всех отношениях и определяет педологию как науку о человеке как предмете воспитания, задача которой состоит в том, чтобы «собрать, систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, найти законы этого развития и установить периоды развития»². В этом же видел главную задачу педагогической антропологии К. Д. Ушинский.

А. П. Нечаев призывал освободить школу «от мертвящих цепей педагогических приемов, не основанных на

точном знании детской природы», так как «только при условии... полного и всестороннего знания личности воспитанника можно направить и воспитать ее»³. По словам П. Ф. Каптерева, в своем сочинении «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» А. П. Нечаев «желал бы свести вместе экспериментальную психологию и педагогику, поставить в связь данные экспериментальной психологии с важнейшими положениями современной дидактики, выяснить важность приемов экспериментально-психологического исследования для успешного развития дидактики»⁴.

При всем при этом развитие педологии пошло по несколько иной линии, чем предполагал К. Д. Ушинский, формулируя свой идеал педагогической антропологии. Педагогическую антропологию он трактовал как науку, которая на основе синтеза научных знаний о человеке определит новый подход к его воспитанию со стороны внутренних законов развития, т. е. он видел педагогическую антропологию связующим звеном между педагогической и другими науками, изучающими человека. Педология же, сконцентрировавшись на изучении ребенка, причем в большей степени его психофизиологии, не выходила на уровень изучения человека в приложении к его воспитанию. Основатели российской

¹ Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 80–81.

² Там же. С. 29.

³ Нечаев, А. П. К вопросу о реформе нашей школы / А. П. Нечаев // Педагогический сборник. — 1906. — Июль. — С. 1–12.

⁴ Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 82.

педологии, называя К. Д. Ушинского первым русским педологом, видели смысл его «Педагогической антропологии» в применении психологии к делу воспитания. Ссылаясь на мысль К. Д. Ушинского, что изучение человеческой природы в ее основах, в ее современном состоянии, в ее историческом развитии составляет основу педагогики, Н. Е. Румянцев заключает: «Педагог должен быть психологом. Совершенство психологических знаний отражается непосредственно на характере педагогических построений»¹. Признавая, что развитие естественных наук и психологии, в том числе, со времен К. Д. Ушинского ушло далеко вперед и сведения, изложенные в первых двух томах «Педагогической антропологии», устарели, педологи обращались к творчеству К. Д. Ушинского в основном в историческом аспекте при исследовании вопроса становления педологии.

Педологические идеи, проникнув в Россию в конце XIX — начале XX в., широкий размах приобрели после Октябрьской революции. 20-е гг. XX в. были наиболее благоприятными для развития педологии в России. Исследователи истории педологии считают, что именно в это время центр педологических исследований смещается с Запада на Восток², и педология в России получает государственный статус, так как начала организовыв-

ваться широкая сеть научно-исследовательских педологических учреждений, возникали институты и лаборатории, которые исследовали жизнь, деятельность, поведение ребенка³.

В 1921 г. в Москве был открыт Центральный педологический институт, просуществовавший до 1936 г., задачей которого было систематическое и организованное изучение ребенка с точки зрения психологии, антропологии, медицины и педагогики с целью правильного влияния на его развитие и воспитание. С 1923 г. начал выходить «Педологический журнал», издававшийся Орловским педологическим обществом под редакцией известного педолога М. Я. Басова.

Продолжались начатые до революции исследования врачей, психологов, физиологов, занимавшихся педологией. Разрабатывая проблему индивидуального подхода к воспитанию личности в клинике для трудных детей, врач В. П. Кащенко уже тогда предопределил теорию и практику гуманистической педагогики и психотерапии. А. Ф. Лазурский стремился создать типологию личностей для разработки на ее основе педагогических аспектов взаимодействия учителя и ученика. Однако изменилось отношение к этой группе педологов. Их стали критиковать, что они изучают ребенка вне контекста средовых факторов, от них требовали классового подхода,

¹ Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 2.

² Пископтель, А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Пископтель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6. — С. 129.

³ Николенко, Д. Злоключения науки педологии. Пора вернуть имя / Д. Николенко, А. Губко, П. Игнатенко // Народное образование. — 1990. — № 10. — С. 119.

доказательств того, что «пролетарский ребенок» лучше и выше детей из других социальных групп, обвиняли в функционализме. Ф. А. Фрадкин полагает, что «действительно, качества личности рассматривались этими учеными изолированно друг от друга, они еще не нашли подхода, позволявшего целостно исследовать сознание и поведение ребенка»¹.

Противоположную врачам-психологам позицию занимали рефлексологи — И. А. Арямов, А. А. Дернова-Ярмоленко, Ю. П. Фролов. Они рассматривали ребенка как машину, автомат, реагирующий на стимулы внешней среды, рассматривали психическую деятельность в связи с нервными процессами.

С одной стороны, рефлексология привлекала своей естественно-научной основой и выраженными материалистическими установками, но, с другой стороны, по словам известного психолога и педагога П. П. Блонского, ее «механистический материализм, сводящий человеческую жизнь к машинной деятельности, насаждал в педологии крайне упрощенные и неверные взгляды»², сводя исследование таких сложных явлений человеческой жизни, как труд, политическая деятельность или научное исследование, только к рефлексам. Такой подход внушал взгляд на ребенка как на пассивное существо, игнорируя его активность.

Сам П. П. Блонский последовательно развивал биогенетическую концепцию развития ребенка, утверждая, что ребенок в своем онтологическом развитии повторяет все основные стадии биологической эволюции и этапы культурно-исторического развития человечества. Так, биогенетики считали, что младенчество и раннее детство соответствуют фазе первобытного общества. Гармония физического и психического развития ребенка девяти-десяти лет, его воинственность и драчливость представляют собой воспроизведение в особых формах фазы развития человеческого общества, напоминающей жизнь греческого мегаполиса, а отчужденность и мрачность подростка — отголосок средневековых отношений между людьми, юношеский максимализм и индивидуализм — черты Нового времени. Но сторонники биологизма не учли исторического опыта, который свидетельствовал, что не все народы проходят выделенные биогенетиками фазы развития и что в разных культурах возрастные особенности детей проявляются неодинаково. Кроме этого, идея биогенетики вступала в противоречие с политико-идеологическими установками — привести народы к социализму, минуя исторически сложившиеся этапы развития общества.

Оппоненты биогенетиков — социогенетики С. С. Моложавый, А. С. Залужный, А. Б. Залкинд

¹ Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М. : Знание, 1991. — С. 14.

² Блонский, П. П. Педология / П. П. Блонский // Психология младшего школьника. — М. : Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК Воронеж, 1997. — С. 32.

— акцентировали внимание на определяющей роли внешних факторов в воспитании и формировании личности. «...Биогенетический закон, — писал А. Б. Залкинд, — тычет ребенка носом в мистику и примитивизм древности, требует поочередного повторения социально-трудоу истории его предков, за шиворот оттаскивает его от современности»¹. Он считал, что «ребенок советского исторического периода должен... уже в 8—10 лет, конечно, в детских формулировках, понимать свое грядущее классовое назначение, должен ориентировочно уяснить непосредственную связь своего бытия с производственным трудом отца и современной индустрией в целом, должен конкретно разбираться хотя бы в основных общественных отношениях, должен уловить материалистическую закономерность в явлениях природы и связанность их с трудовой активностью общества»².

Социогенетики преувеличивали роль среды в воспитании личности, принимая тем самым роль воспитания в процессе формирования ребенка. Это преувеличение давало возможность оправдывать педагогические неудачи ссылками на объективные условия, недооценивать возрастные и индивидуальные особенности детей. К тому же преувеличение роли среды в воспитании отрицало педологию как науку, делая ненужным изучение процесса развития ребенка с учетом всех внутренних и внешних факторов.

Однако основоположник педагогической антропологии К. Д. Ушинский не противопоставлял друг другу биологические и социальные факторы в воспитании, подчеркивая, что «пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить»³. Он настаивал на всестороннем изучении человека, так как только на основе этого знания «преднамеренные воспитатели» — педагоги могут «почерпнуть в самой природе человека» сильнейшие средства воспитательного влияния.

Итак, в 20—30-е гг. XX в. педология в России активно развивалась: проводились исследования различных возрастных периодов детей (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, М. М. Рубинштейн, Н. А. Рыбников, А. А. Смирнов и др.), исследования высшей нервной деятельности у детей (Н. И. Красногорский); изучались познавательные процессы ребенка; выявлялись интересы и потребности детей, в том числе и в детских коллективах (П. Л. Загоровский, А. С. Залужный, Н. М. Щелованов и др.). М. Я. Басов и А. П. Болтунов разрабатывали методы педологических исследований. Были предприняты попытки теоретического осмысления полученных данных в целях разработки общей теории детского развития (М. Я. Басов, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд). И хотя в это время

¹ Залкинд, А. Б. Педология: Утопия и реальность / А. Б. Залкинд. — М. : Аграф, 2001. — С. 29

² Там же. С. 29.

³ Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С. Ф. Егоров / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика, 1990. — С. 11.

имя основателя педагогической антропологии К. Д. Ушинского практически не упоминалось, идея о необходимости изучения ребенка для его воспитания нашла продолжение в трудах российских педологов.

Важную роль в развитии и становлении педологии как науки сыграли первый и второй Всероссийские съезды по психоневрологии (1923, 1924) и особенно первый Всероссийский педологический съезд (27 дек. 1927 г. — 3 янв. 1928 г.). На съезде присутствовали около 3 тыс. человек со всех концов страны, были представлены 350 докладов по проблемам целостного изучения ребенка, обучения и воспитания учащихся, в частности, умственного, трудового, физического, а также психолого-педагогического анализа неуспеваемости, диагностики типов нервной системы, причин «трудного» детства, особенностей аномальных детей. Эти и другие вопросы поднимались в докладах М. Я. Басова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. С. Залужного, А. Р. Лурии и других. Во время съезда работали семь секций: дошкольная, дошкольная, первого школьного возраста, второго школьного возраста, трудного детства, исследовательско-методологическая и организационно-программная. На съезде было принято решение о создании Педологического общества СССР и специального журнала «Педология».

С докладом о методологическом обосновании педологии на съезде вы-

ступил Н. И. Бухарин. В докладе, пытаясь обосновать соотношение между педологией и педагогикой, он говорил, что это есть «соотношение между теоретической дисциплиной, с одной стороны, и практической дисциплиной — с другой, причем это соотношение таково, что, с известной точки зрения, педология является служанкой педагогики. Но это не значит, что категория служанки является категорией кухарки, которая не научилась управлять. Наоборот, положение служанки здесь является таким положением, когда эта служанка дает директивные указания нормативной наукообразной дисциплине»¹. Обогащенной антропологическими знаниями педагогики, опирающейся на синтез научных знаний о ребенке, следует разрабатывать содержание, формы и методы учебно-воспитательной работы. Педология же должна помочь педагогике стать подлинной наукой.

В работе съезда приняли участие Н. К. Крупская и А. В. Луначарский, который в своем докладе говорил о том, что «в голове каждого учителя должен сидеть маленький, но достаточно крепкий педолог»². Он считал, что педологические знания нужны учителю, чтобы сделать жизнь детей радостнее, интереснее, развить их социальные инстинкты и способности, а педология должна стать научной опорой воспитательного и учебного процессов³.

Н. К. Крупская обратила внимание участников съезда на то, как

¹ На путях к новой школе. — 1928. — № 1. — С. 1.

² Там же. С. 9.

³ Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М.: Педагогика, 1971. — С. 28.

важно поставить ребенка в центр педагогического процесса. Не дисциплина сама по себе, не методы работы с детьми должны беспокоить учителей в первую очередь, считала она, так как методы воспитания могут способствовать развитию ребенка, а могут и тормозить формирование его умственных и физических сил. Педология должна дать педагогам глубокие знания ребенка, его желаний, настроений, мотивов и интересов. Принцип «исходить из ребенка», по ее мнению, должен стать главным принципом работы с детьми, и «тут педология может сыграть огромную роль»¹.

Большое внимание на съезде было также уделено педологическому инструментарию — всевозможным тестам, опросникам, анкетам, статистическим методам, направленным на измерение интеллекта, эмоциональных и поведенческих реакций, физического развития ребенка, его памяти, воображения, внимания, восприятия, отношения к миру.

Первый и последний съезд педологов положил начало процессу интенсивного формирования педологии в России, обретения ею дисциплинарного статуса.

Начавший выходить в 1928 г. журнал «Педология», в президиум редакционной коллегии которого вошли А. Б. Залкинд, П. П. Блонский, В. Н. Шульгин, становится теоретико-методологическим центром педологического движения, призванным координировать, планировать и направлять всю педологическую работу

в стране. Журнал публиковал статьи по проблемам возрастной и социальной педологии, педологии детского коллектива и детского труда, занимался вопросами методологии, публиковал информацию о педологических учреждениях, деятельность которых в России расширялась. В этой связи следует отметить, что после съезда в школах была введена должность педолога, занимавшегося изучением детей.

Но для того чтобы стать самостоятельной наукой, педологии необходимо было определить свой предмет, разработать методологию, найти место в системе научного знания. Однако предмет педологии с самого начала четко не был определен. Была лишь поставлена задача — собирать и систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, но принцип, объединяющий эти сведения, найден не был. И в этом судьба педологии сходна с судьбой педагогической антропологии, не сумевшей после смерти ее основателя К. Д. Ушинского стать наукой с четко определенным содержанием и методологией.

Все педологи сходились на том, что предмет изучения педологии — ребенок. Педология изучает ребенка как целостный организм (А. А. Смирнов), как единое целое (Л. С. Выготский), его свойства, закономерности развития во всей полноте и взаимосвязи (П. П. Блонский), основные условия, законы, этапы и типы биологического и социального развития конкретно-исторического ребенка

¹ На путях к новой школе. — 1928. — № 1. — С. 13.

(Г. С. Костюк). Возможность такого изучения усматривалась в интеграции анатомо-физиологических, психологических, социальных знаний о ребенке. Однако такой интегративной комплексной наукой о ребенке педология не стала. Причину этого современные исследователи истории педологии видят в том, что «все те науки, на которых она базировалась, либо еще переживали новый период своего становления (психология, педагогика и т. д.), либо вовсе отсутствовали (социология и др.)», а к интеграции междисциплинарных связей, по существу, еще не приступили¹.

Считая педологию наукой о развитии ребенка, Л. С. Выготский называл развитие ребенка «прямым и непосредственным предметом» педологии². Он вывел законы детского развития, считая его процессом, протекающим во времени циклически, при котором отдельные стороны ребенка развиваются неравномерно и непропорционально. Каждая сторона в развитии ребенка имеет свой оптимальный период развития³.

Называя педологию «наукой о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды»⁴, П. П. Блонский считал, что педология не должна ограничиваться только достижениями психологии, она должна пользоваться также воз-

можностями различных других наук не только на основе синтеза данных о ребенке, но и на основе анализа этих данных применительно к воспитанию.

Именно понятие *развитие* положено в основу трактовки сущности процесса воспитания основателем педагогической антропологии К. Д. Ушинским. Он считал, что развитие задатков и способностей человека зависит от условий его жизни и воспитания, и сам процесс воспитания должен учитывать и индивидуальные особенности ребенка, и условия его жизни для нахождения действенных для этого воспитанника педагогических мер воздействия. Словом, можно говорить о близости понятий педагогической антропологии и педологии.

Методологическую основу педологии пытался обосновать Л. С. Выготский. Понимая под методом «способ исследования или изучения какого-либо отдела действительности»⁵, путь познания, приводящий к пониманию научных закономерностей в той или иной области, саму педологию он называет методом исследования. Характеризуя метод педологии, он называет его целостным методом изучения развития ребенка, охватывающим все стороны, личность и организм в целом. Этот целостный метод, согласно Л. С. Выготскому, не исключает

¹ Николенко, Д. Злоключения науки педологии. Пора вернуть имя / Д. Николенко, А. Губко. П. Игнатенко // Народное образование. – 1990. – № 10. – С. 120.

² Выготский, Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2001. – С. 11.

³ Там же. С. 19.

⁴ Блонский, П. П. Педология / П. П. Блонский // Психология младшего школьника. – М.: Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С. 36.

⁵ Выготский, Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2001. – С. 32.

анализа, разложения сложного целого на отдельные составляющие моменты. Вторая особенность педологического метода исследования, согласно Л. С. Выготскому, «заключается в том, что это есть метод, в широком смысле этого слова, клинический»¹, т. е. педология «подходит ко всем внешним проявлениям, наблюдаемым в детском развитии, только как к признакам, за которыми она ищет, как протекал, как совершался сам процесс развития, который привел к возникновению этих симптомов»², так как она не изучает симптомы сами по себе, а, «пользуясь изучением симптомов, старается прийти к изучению процессов развития, стоящих за этими симптомами»³. Третьей особенностью педологического метода Л. С. Выготский считал его сравнительно-генетический характер, «изучающий особенности развития ребенка на отдельных возрастных этапах, сравнивающий эти отдельные возрастные этапы между собой на возможно более тесных промежутках времени и тем самым подводящий... к выяснению пути, которым проходит ребенок в развитии от одного этапа к другому»⁴.

Разрабатывая методологию педологии, П. П. Блонский, отдавая дань идеологии тех лет, ссылается на ленинскую формулировку диалектического пути познания истины: от живого созерцания к абстрактному мышлению

и от него к практике. Он считает, что изучение развития ребенка следует начать «с наблюдения конкретных фактов этого развития»⁵. Но наблюдение должно быть научно целесообразным, последовательным и планомерным, иметь своей целью решение какой-либо научной проблемы. В тех случаях, когда нужно поглубже узнать переживания изучаемого субъекта, П. П. Блонский предлагает пользоваться самонаблюдением (интроспекцией), давая возможность свободно рассказать изучаемому субъекту о своих переживаниях и затем переходя к задаванию интересующих исследователя вопросов. Своеобразной формой применения самонаблюдения в педологии П. П. Блонский считает использование тех или иных воспоминаний взрослых о своем детстве. Но методы наблюдения П. П. Блонский считает несовершенными, так как исследователю отводится роль пассивного созерцателя, наблюдение забирает много времени и дает не соответствующие затраченному времени результаты, кроме этого, «иногда изучаемое явление может и вовсе отсутствовать или может быть выражено в неясной для наблюдения форме»⁶. В этом случае более предпочтителен эксперимент, который «служит решению какой-нибудь специальной проблемы в процессе более углубленного изучения»⁷.

¹ Там же. С. 43.

² Там же. С. 45.

³ Там же. С. 48.

⁴ Там же. С. 51.

⁵ Блонский, П. П. Педология / П. П. Блонский // Психология младшего школьника. – М.: Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С. 40.

⁶ Там же. С. 42.

⁷ Там же. С. 45.

Эмпирические методы исследования — наблюдение и эксперимент — выносят полученную информацию на новый теоретический уровень исследования, где применяются индуктивные и дедуктивные методы. Важным методом педологии П. П. Блонский называет также статистику, которая дает количественное описание массовых явлений.

Большое внимание популяризации и введению в педагогическую практику метода наблюдения уделял М. Я. Басов. В работе «Методика психологических наблюдений над детьми» (1926) он разрабатывал схемы наблюдений и предложил методику анализа полученных при наблюдении в естественном эксперименте эмпирических данных. М. Я. Басов был уверен, что научная психология должна опираться на объективное внешнее наблюдение, считая его единственным методом, который возможно применить ко всем формам развития психических функций. Доказывая преимущество метода наблюдения и естественного эксперимента над лабораторным, М. Я. Басов показывал возможность сохранения естественных связей со средой при применении этого метода, практически исключающихся в лабораторном эксперименте. Принципиальная новизна позиции М. Я. Басова заключалась в том, что психическое развитие человека вводилось в социально-историческую систему координат. Согласно его теории, человек есть активный деятель в объективной, закономерно организованной среде, и активность

человека проявляется не только в приспособлении, но и в изменении среды. Развитие человека как деятеля в среде прямо определяется окружающим социумом и в зависимости от условий может идти по-разному, принимая разнообразные, совершенно не похожие друг на друга формы. В исследованиях М. Я. Басова прослеживается связь с идеями К. Д. Ушинского о важном значении знания законов социума, в котором живет и развивается человек. Влияние общества, среды, социума — этих «непреднамеренных воспитателей» — К. Д. Ушинский считал очень сильным. Продолжая эти мысли, М. Я. Басов утверждал, что как существо социальное и историческое человек развивается на основе всей суммы опыта бесконечного ряда предшествующих поколений.

В определении и предмета, и методов педологии можно увидеть, что она пыталась взять на себя функции педагогической антропологии с ее задачей всестороннего изучения человека. Педология — первая наука, попытавшаяся отказаться от изучения ребенка «по частям» и получить целостное знание о ребенке и его особенностях. По словам А. В. Петровского, «история педологии — это цепь попыток уйти от того, что сами педологи называли «винегретом» разрозненных нестыкующихся сведений о детях, почерпнутых из разных научных дисциплин, и прийти к синтезу знаний, с разных сторон обращенных к ребенку»¹. Ученые-педологи старались понять ребенка в развитии, в соци-

¹ Петровский, А. В. Психология в России: XX век / А. В. Петровский. — М. : Изд-во УРАО, 2000. — С. 13.

альном контексте. Они предпринимали попытки сделать науку о ребенке практически значимой, от познания перейти к изменению с помощью педолого-педагогического консультирования, работы с родителями.

Но сделать выполнить всего этого педология не смогла в силу даже не зависящих от нее причин.

Дело в том, что установившемуся в России в 30-е г. XX в. тоталитарному обществу педология с ее гуманистическими идеями всестороннего изучения личности, индивидуального подхода в воспитании, свободного развития личности была не нужна. Если с точки зрения педологов не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а программа и методики обучения должны принаравливаться к ребенку, и индивидуальность ребенка, особенности его характера и поведения должны определять выбор средств воздействия, то в условиях командно-административной системы неважно, как будет воспринято то или иное содержание образования воспитуемыми, важно внедрить в головы детей то, что необходимо системе, независимо от их восприятия, жизненного опыта, запаса знаний и т. д. Педология с признанием уникальности и индивидуальности каждого и отрицанием «среднего» ребенка шла вразрез с потребностями тоталитарного общества, которому нужны были «средние» дети, из которых впоследствии должны вырастать «винтики», «члены коллектива», но никак не личности, не индивидуальности. Гуманистические

идеи педагогической антропологии К. Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения человека, лежащие в основе педологии, в условиях тоталитарного общества становились опасными для существования системы, не признающей личностную индивидуальность. Наступило время, писал Ф. А. Фрадкин, когда «нивелировка процесса обучения и воспитания, вызванная спецификой тоталитарного режима, стала господствующей, когда во всей стране будут по одним и тем же программам, независимо от условий среды и культуры, учиться миллионы школьников.., и все попытки индивидуализировать учебный процесс будут отвергаться»¹.

Уничтожение педологии началось в конце 1920-х гг., когда в научную деятельность стали переноситься ценности и нормы политической жизни и партийной борьбы, приемы и методы внутрипартийных кампаний, сама атмосфера партийной жизни. Педологию стали упрекать в «отступлении от принципов марксизма», в «недооценке роли социального фактора». Педология шла вразрез с социальным заказом, в соответствии с которым надо было утверждать все-силе воспитательных воздействий на личность советского человека.

По мнению современных исследователей истории педологии, в России закат педологического движения произошел уже в 1931–1932 г. После 1932 г. перестает выходить журнал «Педология», а сама педология «начинает терять черты дисциплинарной

¹ Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. – М.: Знание, 1991. – С. 53.

организации, переходит на факультативное существование»¹. И хотя еще печатаются статьи на педологические темы в педагогических журналах и выходят монографии, проводятся обследования школьников и педологи присутствуют на педагогических совещаниях и конференциях, они выслушивают упреки за недостаточный вклад в деятельность педучреждений и, чтобы избежать обвинений в сомнительности методологии своих исследований, начинают свои работы с клятв в верности коммунистической идеологии и руководящим указаниям Центрального комитета.

Основная причина запрещения педологии в России в том, что она, признавая личностную индивидуальность, не вписывалась в рамки, установленные тоталитарным государством. Анализируя причины гибели педологии в России, А. Асмолов писал, что наряду с генетикой педология «подвергается остракизму потому, что в педологии как науке о целостном изучении развития и воспитания ребенка, в психологических исследованиях, диагностике индивидуальных способностей каждого ребенка складывавшаяся в 30-е гг. командно-административная система не нуждалась. Этой системе легче управлять одинаковыми людьми»². Кроме этого, педологии не простили, что ее поддерживал Н. И. Бухарин.

Окончательно педология в России с ее антропологическими исследованиями была запрещена 4 июля 1936 г. постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Педологов обвинили в правом и левом уклоне, в недостаточном внимании к ленинскому наследию, в недооценке трудов товарища Сталина. Их называли врагами народа, вредителями, издевающимися над самым дорогим, что есть у рабочих и крестьян, — детьми. Все исследования, носившие названия педологических, были прекращены, труды педологов изъяты из употребления.

Наука, возникшая объективно как доказательство идей педагогической антропологии К. Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения ребенка для оптимизации процесса воспитания, была в одночасье запрещена группой людей как вредная, ненужная и т. д. Как учебная дисциплина она исключалась из учебных планов пединституты и педтехникумов, ликвидировались кафедры педологии, педологические кабинеты и лаборатории. Были запрещены учебники П. П. Блонского «Педология для педвузов», А. А. Фортунатова, И. И. Соколова «Педология для педтехникумов», А. Б. Залкинда «Дошкольная педагогика». Многие ученые были репрессированы, педологические исследования приостановлены и разгромлены.

¹ Пископтель, А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Пископтель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6. — С. 134.

² Асмолов, А. Из истории репрессированной науки / А. Асмолов, Т. Марцинковская, В. Умрихин // Педология: новый век. — 2000. — Февраль. — № 1. — С. 16.

Резко сузился круг изучения ребенка, изменился характер исследований. Зарождавшаяся как целостная наука о человеке воспитуемом, пытавшаяся найти продолжение в педологии, новая отрасль знания — педагогическая антропология — моментально распалась на обособленные друг от друга отрасли знания — возрастную психологию, возрастную физиологию, педагогическую психологию. Самое главное, что, как пишет Ф. А. Фрадкин, постановление 1936 г. «выбило из-под ног педагогики антропологическую базу»¹, прекратив сразу все антропологические исследования и надолго лишив и педагогическую антропологию надежд на развитие в системе наук.

Угасла главная идея, на которой основывалась не только педология, но и педагогическая антропология К. Д. Ушинского, — идея целостного изучения человека. Исследователи стали руководствоваться конкретной, ограниченной задачей изучения той или иной стороны жизни ребенка.

Разгром педологии нанес большой урон и психологической, и педагогической наукам, и школьной практике. Педагогика стала бездетной, лишилась экспериментальной базы и стала похожа «отчасти на описательную

беллетристику, отчасти на рецептурный свод умозрительных предписаний»². Можно сказать, что педагогика вернулась к тому состоянию «сборника рецептур», которое критиковал К. Д. Ушинский. Психологии, хотя она и стала на многие годы описательной наукой, повезло больше, прежде всего потому, что в ней нашли прибежище уцелевшие педологи.

Можно сказать, что и педагогическая антропология, получив благодаря К. Д. Ушинскому четкое концептуальное оформление в России, но, не успев состояться как наука, была истреблена, лишив, в свою очередь, педагогику ее основания — целостного знания об ее объекте — человеке. Если термин «педагогическая антропология», выдвинутый К. Д. Ушинским для обозначения принципиально новой отрасли знания, после смерти великого педагога не употреблялся русскими педагогами, то глубоко гуманистическая идея о необходимости строить педагогику на всеобъемлющем человекознании продолжала свое существование и развитие в России до середины 30-х гг. XX века, пока вместе с «педологической водой» из педагогики была окончательно выплеснута педагогическая антропология.

¹ Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М. : Знание, 1991. — С. 73.

² Николенко, Д. Злоключения науки педологии. Пора вернуть имя / Д. Николенко, А. Губко, П. Игнатенко // Народное образование. — 1990. — № 10. — С. 120.

Список литературы

1. Асмолов, А. Из истории репрессированной науки / А. Асмолов, Т. Марцинковская, В. Умрихин // Педагогика: новый век. — 2000. — Февраль. — № 1. — С. 16.
2. Блонский, П. П. Педагогика / П. П. Блонский // Психология младшего школьника. — М.: Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997.
3. Виноградов, Н. Предисловие к русскому изданию / Н. Виноградов // Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. — М.: Мир, 1911. — Ч. 1. — 302 с.
4. Выготский, Л. С. Лекции по педагогике / Л. С. Выготский. — Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2001. — 303 с.
5. Залкинд, А. Б. Педагогика: Утопия и реальность / А. Б. Залкинд. — М.: Атраф, 2001. — 464 с.
6. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев // Педагогика. — 1997. — № 5.
7. Лай, В. Экспериментальная дидактика / В. Лай. — СПб.: Изд. т-ва И. Д. Сытина, 1914. — IV. — 510 с.
8. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М.: Педагогика, 1971. — 634 с.
9. На путях к новой школе. — 1928. — № 1. — С. 1.
10. Неклюдова, А. И. Общество экспериментальной педагогики / А. И. Неклюдова // Ежегодник экспериментальной педагогики. IV. 1911. — СПб, 1912.
11. Нечаев, А. П. К вопросу о форме нашей школы / А. П. Нечаев // Педагогический сборник. — 1906. — Июль.
12. Николенко, Д. Злоключения науки педологии. Пора вернуть имя / Д. Николенко, А. Губко, П. Игнатенко // Народное образование. — 1990. — № 10.
13. Петровский, А. В. Психология в России: XX век / А. В. Петровский. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 312 с.
14. Пископель, А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Пископель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6.
15. Ришар, Г. Экспериментальная педагогика / Г. Ришар. — М.: Издание М. и С. Сабашниковых, 1913. — 266 с.
16. Романов, А. А. А. П. Нечаев: истоки экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М.: Изд. РОУ, 1996. — 81 с.
17. Румянцев Н. Е. Педагогика, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 4.
18. Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г. Я. Трошин. — Пг.: Изд. клиники доктора Трошина, 1915. — 959 с.
19. Труды первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. — М., 1906. — С. 216.
20. Уткин, А. В. Учительские съезды второй половины XIX века: профессиональная функция и социальная миссия / А. В. Уткин // Человек и образование. — 2011. — № 3. — С. 137–142.
21. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С. Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1990. — 528 с.
22. Фрадкин, Ф. А. Педагогика: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М.: Знание, 1991. — 80 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. К. Пичугина

ВОСПИТАНИЕ НА ПИРУ: СИМПОСИЙ ОТ АРИСТОФАНА ДО МАКРОБИЯ¹



УДК 37.017.4
ББК 74.200.5

Сопоставлены древнегреческие и древнеримские представления о воспитательном потенциале пира, позволившие проследить его зарождение и развитие на значительном хронологическом отрезке с учетом сообщений авторов, принадлежащих к разным периодам истории античности.

Ключевые слова: античная педагогическая мысль; воспитательный потенциал пира; «забота о себе»; симпозиий.

V. K. Pichugina

TRAINING AT FEAST: SYMPOSIUM FROM ARISTOPHANES TO MACROBIUS

The ancient Greek and Roman ideas of the educational potential of a feast, which allowed to track its origin and development on a considerable chronological piece taking into account messages of the authors belonging to the different periods of history of antiquity, are compared.

Key words: antique pedagogical thought; educational potential of a feast; «care for the self»; symposium.

Древнегреческий пир как «заботливое» образовательное пространство. Обращение к античному наследию с целью поиска путей, способов и средств целенаправленной

социализации человека и институционального оформления этих поисков открывает широкие возможности для современного прочтения сохранившихся текстуальных источников. В корпу-

¹ Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 14-06-00315а.

се древнегреческих и древнеримских текстов зафиксирована исключительная важность социального воспитания и обучения в местах, где объединялись люди разных возрастов. Религиозные и спортивные праздники, народные собрания, театры, пиры, встречи для обсуждения литературы, философии, политики рассматривались античными мыслителями как центры особой образовательной активности, подкрепленной межпоколенными педагогическими взаимодействиями. П. П. Хоуган подчеркивает, что для древнего грека было важно правильно подать себя на мероприятиях такого рода, сохранить и упрочить свой статус в глазах других (это была его «*μελέτη*» — «забота»)¹. Понятие «забота» было одним из ключевых для античной педагогики, центрированной на человеке, собственное «я» которого разворачивалось на благо себе и другим. «Беззаботного» образования (= образования вне широкого спектра забот, присущих гражданину и семьянину) не существовало. Жизнь древнего грека, а затем римлянина представляла собой цепочку «забот» (о доме, здоровье, семье, службе и

т. д.), среди которых важнейшей была забота о том, чтобы обрести, а не потерять себя в потоке чужого жизненного опыта.

Уважительное отношение к тем мероприятиям, где старший имел возможность наставлять жизни в поле младшего, является отличительной чертой античной педагогики², которую можно назвать «заботливой». Среди них особое место занимают пиры, которые были близки, но нетождественны совместным обедам (сисситиям и др.), также распространенным в древнегреческом обществе и тоже имевшим важные педагогические функции. На пирах приучали к тому, что важнейшей заботой является забота о самом себе через образование. Ф. Лиссарраг определил симпосий как один из самых значимых социальных институтов, в рамках которого зарождались и производились культурные смыслы и формы³. Помимо широко известных диалогов Ксенофонта и Платона с названием «Пир», тему пиров затрагивали Аристотель, Эпикур, Плутарх, Лукиан, Афинея, Макробий, Юлиан и др. Истоки темы застольной беседы лежат в гомеровском эпосе. Герои

¹ *Hogan, P. P.* A Terrible Passion and a Marvelous Love: Greco-Roman Education and Elite Self-Presentation in the High Empire. Diss. subm. in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The University of Michigan. 2005. P. 53.

² *Арзумян, М. Ю.* Античные пиры и социальные сети как пространства устной и online коммуникации / М. Ю. Арзумян, Д. Ю. Дорофеев // Вестник гум. фак-та СПбГУ Телекоммуникаций, 2010. — № 6. — С. 31–48; *Дорофеев, Д. Ю.* Древнегреческий пир как пространство личной коммуникации и философии (матер. сем. по «Пиру» Платона) / Д. Ю. Дорофеев // Платоновский сб. Т. II. М.—СПб.: РГГУ—РХГА, 2013. — С. 208–228.; *Murray, O.*, ed. *Sympotica: A Symposium on the Symposium.* Oxford: Clarendon Press, 1990. 345 p.; *Slater, W. J.*, ed. *Dining in a Classical Context.* Ann Arbor: University of Michigan Pr., 1991. 264 p.; *Wecowsky, M.* *The Rise of the Greek Aristocratic Banquet.* Oxford: OUP, 2014. 432 p.

³ *Лиссарраг, Ф.* Вино в потоке образов. Эстетика древнегреческого пира / Ф. Лиссарраг ; пер. с франц. Е. Решетниковой. — М. : Новое литературное обозрение, 2008. — 176 с.

Гомера отрешаются от повседневных забот и «сладко пируют в домах» в «Одиссее» и радуются торжеству добра, когда «пируют и боги, и люди» в «Илиаде».

Древнегреческий термин «συμπόσιον» имел следующие значения: «пиршество», «пирующие», «пиршественный зал», «группа соотрапезников»¹. Д. А. Гиш указывает на следующую особенность этого термина: корень «*sympro*», от которого происходит слово «*symposion*», имеет значение не просто совместного питья; он связывает воедино красоту, вино и речи в кругу друзей, где разворачивается своего рода соревнование (агон)². Античные мыслители стремились использовать в педагогических целях напряжение, порождаемое стремлениями отличаться/противостоять другим и походить на других, которые возникали на пирах. Симпосий представлял собой образовательное пространство, организованное через ритуальную повседневность и существующую иерархию «старший — младший». Совместная трапеза давала юношам возможность привлечь к себе внимание более зрелых мужей, увидев в них покровителя, друга или пример для подражания, и обучиться «послушанию, заботе о старших и о себе»³. Совместная трапеза в масштабе пира, собирающего за одним столом значи-

тельное количество образованнейших и уважаемых горожан по какому-либо поводу, помимо прочего, давала юношам возможность вступить в своеобразное соревнование (агон) и привлечь к себе внимание наставников. Авторы, принадлежащие к разным периодам античной истории, в сочинениях на тему пиров особо выделяли среди гостей тех, кому в застольной беседе удавалось успешно позиционировать себя как наставника. Умение вовремя вступить в разговор, пошутить, задать вопрос или ответить него, обратиться к присутствовавшим взрослым мужам за советом рассматривались как открывающие возможность прямо за пиршественным столом приобрести статус «ученика» одного из известных в городе наставников.

Описание общепринятых моделей мышления и поведения на пиру в разные периоды греческой и римской истории являлось необходимым для констатации правильности устройства всего того, что находится за его пределами: политики, экономики, образования, семьи. Для свободнорожденного мужчины пиры были местом, где можно было не только обсудить животрепещущие вопросы, но и прикинуть к тому или иному наставнику (осуществить заботу о себе), либо им стать (проявить заботу о другом). Для тех, кто не претендовал на статус на-

¹ Древнегреческо-русский словарь / сост. И. Х. Дворецкий. М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1958. – Т. 2. – 1043 с.

² *Gish, D. A. Xenophon's Socratic Rhetoric: A Study of the Symposium. Diss. subm. to the Graduate Faculty of the University of Dallas in partial fulfillment of requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Politics in the Institute of Philosophic Studies, 2003. P. 7.*

³ *Безрогов, В. Г. Сотрапезничество как воспитание: дети Крита на дисплее столетий / В. Г. Безрогов // Вестник ПСТГУ, сер. IV. – 2012. – № 1 (24). – С. 247.*

ставника или ученика, присутствие на пирах с обилием вина было проверкой «на прочность». Греческие мыслители подчеркивали, что испытание вином имеет педагогический подтекст, поскольку наставление, восприятие учителя учеником спасают от невоспитанности. В частности, Платон утверждал, что вино, во-первых, позволяет узнать характер человека не для праздного любопытства, а для того, чтобы его улучшить, а во-вторых — приучает к умеренности (основе добродетели) и пониманию того, что есть золотая середина даже на простом примере правильного смешивания вина и воды. Древним грекам не было свойственно возводить пиры в культ. Организуя мероприятия такого рода, руководитель пира (симпосиарх), прежде всего, старался закрепить за собой статус добродетельного человека и хорошего хозяина, который умеет отличать учений досуг на пиру от беззаботного обеда.

Пир глазами Аристофана.

Симпосий, проводившийся после трапезы и являвшийся ритуализированным пиром, позволял органично интегрировать мир молодых в мир взрослых и приобщать к одобряемым образцам мышления и поведения. На исключительную важность интеграции такого рода неоднократно указывает Аристофан, для которого пир всегда был нечто большее, чем «столы, скамьи, тазы, подушки, ков-

рики, венки, помада, девочки, печенье» (Aristoph. Ach. 1090)¹. В пьесе «Облака», задавшись вопросом о том, что не так в современном ему воспитании, Аристофан фокусирует внимание на культуре поведения за столом и указывает, что не так давно она являлась обязательным элементом воспитания молодых людей: «За обедом без спроса не смели они положить себе редьки кусочек, / Сельдерея до старших стянуть со стола не решались, ни лука головку. / В кулачок не смеялись, не крали сластей, ноги за ногу накрест не клали...» (Aristoph. Cl. 961.)². В «Облака» Аристофан включает как непосредственные описания трапезы и пищи, так и кулинарно-педагогические метафоры. В частности, учение Сократа Аристофан образно сравнивает с продуктом питания, не перевариваемым для желудков. Переваривание сократической мудрости кажется ему подозрительным и опасным пиршеством для его учеников. В «Осах» Аристофан утверждает, что воспитание на пирах — это не только воспитание молодежи. Один из героев пьесы — нелюдимый старик, которого гости приучают говорить к месту, правильно укладываться на пиршественное ложе и приступать к еде, отдав должное дому, в котором устроен пир. Старика, не имеющего столь необходимой зрелому мужу культуры поведения за пиршественным столом, по меткому выражению

¹ Аристофан. Ахарняне // Аристофан. Птицы / Аристофан. Комедии. Фрагменты / пер. Адр. Пиотровского. — М. : Ладомир; Наука, 2008. — С. 63.

² Аристофан. Облака // Аристофан. Комедии. Фрагменты / пер. Адр. Пиотровского. — М. : Ладомир; Наука, 2008. — С. 199.

Афиней, учат «застольником в хорошей бытг компании» (Aristoph. Wasps. 1210)¹. В пьесе Аристофана «Птицы» два афинянина решают построить идеальный город, в котором «заботой самой важной» для гражданина была бы забота принять или отклонить приглашение соседа на свадебный пир. Примечательно содержание предельно краткой речи-приглашения соседа: «Прошу тебя, приди ко мне с детишками / С утра на свадебное угощение. / Не думай об отказе! Не придешь, так знай, / Не приходи ко мне в пору несчастную» (Aristoph. Av. 130)². Аристофан видит воспитательный потенциал пира в том, что главы семейств приходят на него с детьми, которые приучаются разделять с взрослыми горе и радость.

Пирь бесед Ксенофонта и Платона. Содержание диалогов Ксенофонта и Платона с названием «Пир» сводится к описанию застольных разговоров знатных и образованных афинян, среди которых находится Сократ. Цель написания Ксенофонтом своего диалога сформулирована так: оставить для потомков память о высоко- нравственных людях не только через их дела, но и через их забавы. Ксенофонт описывает пир, устроенный богачом Каллием, а Платон — пир в доме трагического поэта Агафона и обстоятельства, предшествующие этому событию. Оба автора столь изящно представляют разговор и его воспитательное воздействие на присутствующи-

щих, что читатель мгновенно забывает о том, что это разговор за едой. Пир в диалогах представлен как пространство особой заботы симпозиарха и его гостей — заботы о ведении застольных бесед таким образом, чтобы пирующие заняли почетное место в памяти полиса. Для Платона и Ксенофонта педагогически важен пир в доме, поскольку в нем не так легко отграничить частное от публичного: с одной стороны, дом позволяет гостям беззаботно пировать, укрывшись от города, а с другой — требует проявлять постоянную заботу о том, что уместно, а что нет для причисляющих себя к афинской образовательной элите. Платон и Ксенофонт с большой точностью описывают, в чьем доме был организован пир, где присутствовал Сократ, кто из гостей нарушал правила поведения на пиру (пришел без приглашения, прерывал ученую беседу криком или икотой, кичился уровнем своего образования и т. д.). Ксенофонтский Сократ оспаривает тезис о преимуществах беззаботной жизни, доказывая гостям значимость именно жизни в заботах, которые воспитывают выносливость, терпение, умеренность и позволяют самосовершенствоваться через образование.

Плутарх в «Застольных беседах» дает высокую оценку содержания указанных «Пиров»: «...если бы Ксенофонт и Платон дорожили материальной стороной застолья, то им надо было бы оставить запись не о

¹ Афиней. Пир мудрецов: в 15 книгах / пер. Н. Т. Голинкевич. — М. : Наука, 2004. Кн. I–VIII. — 658 с.

² Аристофан. Птицы // Аристофан. Комедии. Фрагменты / пер. Адр. Пиотровского. — М. : Ладомир; Наука, 2008. — С. 376–472.

застольной беседе, а о подававшихся в доме у Каллия и Агафона жарких, печеных и лакомствах...» (Plut. Quaes. Conv. 686d)¹. По Плутарху, это показательный пример того, что пир должен центрироваться не вокруг стола, а вокруг разумной беседы («философической игры») за столом воспитанных людей, радующих друг друга своим обществом. В равной мере смешно и странно, отмечает Плутарх, как пытаться унести с собой что-то из угощения, так и не пытаться унести с собой знание, полученное от новых друзей, «запомнив, о чем велась речь».

Пир педагогике у Плутарха.

Плутарх, как и ученики Сократа, особым образом осмысливает феномен симпозиа. Для него пир не беззаботная частная вечеринка, а особым образом организованное образовательное пространство, требующее от образованных людей заботы о себе и других. Интересно следующее «социально-педагогическое» замечание Плутарха: «Если даже в пиршестве участвует и несколько людей неученых, то и они среди большинства образованных, подобно согласным буквам в окружении гласных, приобщатся к некоему не совсем нечленораздельному звучанию и пониманию» (Plut. Quaes. Conv. 613e)². Для Плутарха распределение «забот» внутри пира есть некая модель распределения «забот» в широком жизненном пространстве. Он подчеркивает, что такие заботы как забота о распределении блюд, забота об эстетическом оформлении пира, за-

бота о расположении гостей согласно чину и почету старшего к младшему, являются заботами симпосиарха и не могут быть ни на кого переложены. А забота о том, чтобы отринуть от всех повседневных забот и огорчений, является исключительно заботой гостей. Участники пира, беседа на разные темы, дают понять присутствующим молодым людям, что всегда есть то, что максимально значимо для человека здесь и сейчас; то, что должно провозглашаться как требующее заботы. Умение четко очертить для себя круг забот, чтобы найти самого себя, провозглашается Плутархом как одно из важнейших умений.

Относительно тем, обсуждаемых на пиру, у Плутарха особое мнение: симпосий должен оставаться симпосием, не превращаясь для гостя от избытка политических тем в «народное собрание», от избытка философских тем в «школу софистов», от избытка развлечений в «игорный дом» или «театральную сцену», а от избытка съестного в мероприятие, которое «коснулось только его желудка, а не души» (Plut. Quaes. Conv. 621c; 680b)³. Тем самым Плутарх указывает на возможные трудности для тех, кто осуществляет на пиру образовательную заботу о себе и подрастающем поколении как действие-изменение, идущее вразрез с чем-то на уровне личного (склонностью к обжорству, безграничному веселью, философствованию или питью), но не с общими правилами поведения на пиру. Эта идея является

¹ Плутарх. Застольные беседы / Плутарх. – Л. : Наука, 1990. – С. 98.

² Там же. С. 6.

³ Там же. С. 16, 64.

центральной для диалога «Пир семи мудрецов», где Плутарх повествует о пире семи греческих мыслителей, которые, согласно преданию, подарили миру утверждение «познай самого себя», высеченное перед входом в храм Аполлона в Дельфах¹. Обсуждаемые ими за столом вопросы должны позволить воспринять то, что, по мнению Плутарха, является грамотно организованным симпозием, где все участники смогут на время отрешиться от повседневных забот в пользу заботы о самом себе, понятой как ученый досуг.

Плутарх в «Застольных беседах» обращает внимание на то, что греки четко понимали: на пиру истончается грань между разумностью и неразумностью, поэтому особенно важно сообщить этому мероприятию упорядоченность через правила, которым будут подчиняться пирующие (например, определить музыкальные темы, приглашенных, предметы беседы и т. д.)². По Плутарху, странно было бы ограничиться заботами о том, что подать к столу, поместив за ним гостей в случайном порядке. Поддержать «доброе согласие и благочиние» в застолье, разместить гостей в порядке ранга и уважения есть одна из самых важных задач симпосиарха (Plut. Quaes. Conv. 616b)³. Наглядная иерархия достоинств обеспечивала со-

циальное воспитание различных возрастных классов.

Римский взгляд на древнегреческий пир. Многочисленные источники указывают на то, что традиция разговоров за едой, но не ради еды, была воспринята римлянами с некоторыми поправками. Педагогический аспект симпосия, который был одним из главных для древнегреческих авторов, постепенно стал вытесняться на периферию гастрономическим. Для римских симпосиархов постепенно все важнее становилось не организовать в своем доме особое образовательное пространство пира, а продемонстрировать через пиры богатство своего дома и собственную значимость в городе. Римский историк Тит Ливий (59 до н. э. — 17 н. э.), описывая изменение представлений о пире в 80-х гг. II в. до н.э., указывает на опасную тенденцию приобщения города к «чужеземной роскоши». По его мнению, привезенные в Рим «отделанные бронзой пиршественные ложки, дорогие накидки и покрывала, ковры и салфетки, столовое серебро чеканной работы, столики из драгоценных пород дерева» и возведение поварского труда «из обычной услуги» в «настоящее искусство», грозили началом «будущей порчи нравов»⁴. Не случайно, римское законодательство

¹ На связь концептов «познай самого себя» и «заботься о себе» в ряде работ указывал М. Фуко. Сочинение Плутарха «О надписи “Познай себя”, или Бессмертна ли душа» утрачено. Мы можем предположить, что в нем более четко расставлены акценты, обозначенные в «Пире семи мудрецов», однако, не можем утверждать сопоставлял ли сам Плутарх эти концепты.

² Плутарх. Застольные беседы / Плутарх. — Л. : Наука, 1990. — С. 7.

³ Там же. С. 9–10.

⁴ Цит. по: Квашнин, В. А. Законы о роскоши в Древнем Риме эпохи Пунических войн / В. А. Квашнин. — Вологда : Русь, 2006. — С. 94.

через принятие многочисленных законов о роскоши стремилось, прежде всего, ограничить расходы на пиры. De jure один закон сменял другой, усиливая ответственность за их нарушение. De facto установление предельно допустимых сумм на организацию пиров, ограничение числа приглашенных на них, возможность привлечения к ответственности как организаторов пира, так и гостей, и прочие ужесточения не только препятствовали, но и отчасти способствовали «порче нравов», когда римская простота превращалась в гастрономическое вдохновение. В «Сатириконе», написанном римским аристократом Петронием в середине I в. н.э., описывается пир вольноотпущенника Трималхиона, на котором гостям подавались шестьдесят два блюда. Один из героев романа ругает самого себя за то, что не сумел самостоятельно разгадать смысла одного из необычно поданных блюд: «Я проклял свою глупость и решил больше не расспрашивать, чтобы не казалось, будто я никогда с порядочными людьми не обедал» (Petr. Sat. 41)¹. У Петрония описан пир ради пира, организация которого являлась вызовом существующим нормам и правилам.

Древнегреческий ритор и писатель-сатирик Лукиан (ок.120–180 гг.) во многих своих произведениях высмеивал переходы за пределы разумного во всех сферах римской жизни.

В сочинении «Пир, или Лапифы» Лукиан повествует о пире, который начался со споров представителей разных философских школ о местах за столом, а закончился дракой из-за курицы. Пародируя идущий от Платона и Ксенофонта жанр «пира», Лукиан указывает, что в его время не молодежь, а именно старики нарушают все правила поведения за пирашественным столом: бранятся, объедаются, лезут в драку. Обычные гости, «не творя безобразий», дивились над «мудрецами», которых всегда считали «чем-то особенным» (Luc. Symp. 35)². Гротеск у Лукиана играет роль изящной сатиры над современными ему отношениями «учитель-ученик». Рисуя наставников в виде шутов на пирах у состоятельных римлян, Лукиан ставит под вопрос их способность быть примером для учеников и обращает внимание на кризис застольного воспитания. Один из главных героев «Пира...» приходит к грустному выводу о том, что «небезопасно человеку, не бывавшему в подобных переделках, обедать вместе с такими учеными людьми!» (Luc. Symp. 48)³. Вслед за Лукианом, сетует об утрате культуры застольного воспитания древнегреческий грамматик и софист III в. Афиней. В сочинении «Пир мудрецов» он перечисляет представителей знати, которые обходят законы и устраивают грандиозные пирашества. Он повествует о том, как богатый римлянин Ларенсий собрал

¹ *Петроний. Сатирикон* / пер. Б. И. Ярхо // Петроний. Сатирикон. Лукиан. Лукий, или Осел. – Л. : Смарт, 1991. – С. 30.

² *Лукиан Самосатский. Сочинения*: в 2 т. / под общ. ред. А. И. Зайцева / Лукиан Самосатский. – СПб. : Алетейя, 2001. Т. 1. – С. 191.

³ Там же. С. 195.

в своем доме образованных людей, которые обсуждают в том числе и то, как соотносятся в людях «потребность в пище и питье и получаемое от них удовольствие» с потребностью в добродетели (Athen. Deipnosoph. I. 15.)¹. Пирующие, среди которых софисты, грамматики, риторы, философы и даже сам Плутарх, определены как персоны, принесшие с собой «ученость» как некий особый взнос в «складчинный обед». Именно этими интеллектуальными взносами Афиней оправдывает роскошность столов, за которыми восседают гости. В гастрономическую иронию сочинения («С луковиц труд я начну, тунцом завершу сочиненье...») автору удается вплести серьезность норм и правил поведения на пиру, которые приведены еще у Гомера и позволяют воспитать людей в гармонии души и тела².

Опираясь на Плутарха, позднеантичный автор Макробий в «Сатурналиях» описывает пир в рамках ежегодных декабрьских празднеств в честь одного из древнейших римских богов — Сатурна. В самом начале «Сатурналий» Макробий называет важнейшей заботу родителей об обучении и воспитании своих детей и, обращаясь к сыну, утверждает, что в его ревностной заботе об образовании не следует пренебрегать родительским наставлением. Тем са-

мым неоплатоник Макробий пытается возродить древнегреческую традицию, которую еще Еврипид зафиксировал в «Медее», подчеркнув, что домб («ὀικοῦς») с детьми безусловно счастливы, но обременены тяжелой заботой («μελέτη»), связанной с неопределенностью того, растят ли отцы «достойных людей иль негодных» (Eur. Med. 1081)³. Самым страшным горем, по Еврипиду, является горе родителей от результатов неправильной стратегии воспитания ребенка.

Обозначив свой труд как серьезное подспорье для претендующего на статус образованного человека, Макробий переходит к описанию пира, «который вобрал и скромность героического века, и приличие нашего»⁴. Уделяя особое внимание анализу римских законов разных лет, запрещающих пышные пиры, автор приходит к выводу, что современность характеризуется большей умеренностью и тонким пониманием сути застольного воспитания. Пир для римлянина Макробия является местом, где воспитанный человек может с пользой отдохнуть в «обстановке ученого и непринужденного разговора и учтивых вопросов и ответов»⁵. В противном случае, пир понимался односторонне и возникала опасность стать Марком Апицием, который вошел в историю как человек, истративший на пиры це-

¹ Афиней. Пир мудрецов: в 15 книгах / Афиней; / пер. Н. Т. Голинкевич. — М.: Наука, 2004. Кн. I–VIII. — С. 14.

² Там же. С. 10, 16.

³ Еврипид. Медее // Еврипид. Трагедии / пер. с древнегреч. И. Анненского; вст. ст. и комм. В. Ярхо. — М.: Художественная литература, 1969. Т. 1. — С. 154.

⁴ Макробий. Сатурналии / Макробий; пер. с лат. и греч., прим. и словарь В. Т. Звиревича. — Екатеринбург: Изд-во Урал. госуд. ун-та, 2009. — С. 97.

⁵ Там же. С. 20.

лое состояние, гурман и чревоугодник. Его имя стало нарицательным после выхода приписанной ему книги *De re coquinaria* «О поваренном искусстве», где некто из рода Апициев заостряет лишь два вопроса: как готовить (приводит подробные рецепты) и как есть (делит блюда на повседневные и праздничные)¹. Этот Апиций убеждает читателя в том, что мир жиждится всего на двух заботах: заботах повара и заботах едока. Третья забота — забота о добродетели — выпала из поля зрения Апиция, который стал не только символом невоздержанности, но подчас олицетворением тоски по былой роскоши империи. По преданию, Апиций отравил себя, когда понял, что его состояние уменьшилось

настолько, что он уже не может позаботиться о роскошном столе².

Нет пиров — нет воспитания?

В сочинениях античных авторов, стремившихся показать эстетику пира, сосредоточены важнейшие характеристики социального института застольного воспитания. Феномен симпозиа возник в условиях повышенного педагогического внимания к тому, каким образом старшие заботятся о том, чтобы на смену пришла достойная молодежь, которая со временем также сможет позаботиться о тех, кто сидит рядом за обеденным столом. Захват Римом Афин и последующий конец Империи озаменован и кризисом западноевропейской педагогики пира.

Список литературы

1. Апиций. О поваренном искусстве // Закуска для короля, румяна для королевы. Энциклопедия средневековой кухни и косметики. — СПб. : Азбука-Классика, 2008. — 272 с.

2. Арзуманян, М. Ю. Античные пиры и социальные сети как пространства устной и online коммуникации / М. Ю. Арзуманян, Д. Ю. Дорофеев // Вестник гум. фак-та СПбГУ Телекоммуникаций — 2010. — № 6. — С. 31–48.

3. Аристофан. Ахарняне // Аристофан. Птицы / Аристофан. Комедии. Фрагменты / пер. Адр. Пиотровского. — М. : Ладомир; Наука, 2008. — 1040 с.

4. Аристофан. Облака // Аристофан. Комедии. Фрагменты / пер.

Адр. Пиотровского. — М. : Ладомир; Наука, 2008. — 1040 с.

5. Аристофан. Птицы // Аристофан. Комедии. Фрагменты / пер. Адр. Пиотровского. — М. : Ладомир; Наука, 2008. — 1040 с.

6. Афиней. Пир мудрецов: в 15 книгах / пер. Н. Т. Голинкевич. — М. : Наука, 2004. Кн. I–VIII. — 658 с.

7. Безрогов, В. Г. Сотрапезничество как воспитание: дети Крита на дисплее столетий / В. Г. Безрогов // Вестник ПСТГУ, сер. IV. — 2012. — № 1 (24). — С. 26–39.

8. Дорофеев, Д. Ю. Древнегреческий пир как пространство личной коммуникации и философии (матер. сем. по «Пиру» Платона) // Платоновский сб. Т. II.

¹ Апиций. О поваренном искусстве / Апиций // Закуска для короля, румяна для королевы. Энциклопедия средневековой кухни и косметики. — СПб. : Азбука-Классика. 2008. — С. 11–67.

² Grocock, C., Grainger, S. Apicius. A Critical Edition with an Introduction and an English Translation. Totnes: Prospect Books, 2006. PP. 309–325.

— М.—СПб.: РГГУ—РХГА, 2013. — С. 208—228.

9. Древнегреческо-русский словарь / сост. И. Х. Дворецкий. — М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1958. — Т. 2. — 1043 с.

10. Еврипид. Медея // Еврипид. Трагедии / пер. с древнегреч. И. Анненского; вст. ст. и комм. В. Ярхо. — М. : Изд-во «Художественная литература», 1969. — Т. 1. — 637 с.

11. Квашнин, В. А. Законы о роскоши в Древнем Риме эпохи Пунических войн / В. А. Квашнин. — Вологда : Русь, 2006. — 162 с.

12. Лиссарраг, Ф. Вино в потоке образов. Эстетика древнегреческого пира / Ф. Лиссарраг. — М. : Новое литературное обозрение, 2008. — 176 с.

13. Лукиан Самосатский. Сочинения: в 2 т. / под общ. ред. А. И. Зайцева. — СПб. : Алетейя, 2001. — Т. 1. — 480 с.

14. Макробий. Сатурналии / пер. с лат. и греч., прим. и словарь В. Т. Звиревича. — Екатеринбург : Изд-во Урал. госуд. ун-та, 2009. — 372 с.

15. Петроний. Сатирикон / пер. Б. И. Ярхо // Петроний. Сатирикон. Лукиан. Лукий, или Осел. — Л. : Смарт, 1991. — 167 с.

16. Плутарх. Застольные беседы / Плутарх. — Л. : Наука, 1990. — 592 с.

17. Gish, D. A. Xenophon's Socratic Rhetoric: A Study of the Symposium. Diss. subm. to the Graduate Faculty of the University of Dallas in partial fulfillment of requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Politics in the Institute of Philosophic Studies, 2003. 488 p.

18. Grocock, C., Grainger, S. Apicius. A Critical Edition with an Introduction and an English Translation. Totnes: Prospect Books, 2006. Pp. 309—325.

19. Hogan, P.P. A Terrible Passion and a Marvelous Love: Greco-Roman Education and Elite Self-Presentation in the High Empire. Diss. subm. in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The University of Michigan. 2005. 250 p.

20. Murray, O., ed. Sympotica: A Symposium on the Symposium. Oxford: Clarendon Press, 1990. 345 p.

21. Slater W.J., ed. Dining in a Classical Context. Ann Arbor: University of Michigan Pr., 1991. 264 p.

22. Wecowsky M. The Rise of the Greek Aristocratic Banquet. Oxford: OUP, 2014. 432 p.



Т. С. Рубцова

РЕБЕНОК В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Ф. У. ПАРКЕРА

УДК 37.013
ББК 74.03(3)

Изучение природы ребенка лежит в основе всех образовательных теорий. Так как это понятие фундаментально в образовании, то для каждого педагога-теоретика оно имеет первостепенное значение в понимании человеческой природы в целом. Эта статья раскрывает взгляды Френсиса Паркера на природу ребенка. Здесь приводится перевод I главы его фундаментального труда «Беседы о педагогике. Очерк теории концентрации», опубликованного в США в 1894 году.

Ключевые слова: Френсис Паркер; ребенок; образование; концепция; природа человека; развитие.

T. Rubtsova

FRANCIS W. PARKER'S CONCEPT OF THE CHILD

The nature of the child is the basis upon which all educational theories rest. Because the concept of the child is so fundamental in education, it then becomes the primary task of any theorist to present the most correct and the most complete concept of human nature possible. This article covers Francis Parker's views on the nature of the child. Here is the translation of the 1st chapter of his fundamental work «Talks on Pedagogics. An Outline of the Theory of Concentration» published in the USA in 1894.

Key words: Francis W. Parker; child; education; concept; human nature; development.

Френсис Уейланда Паркера называют «отцом прогрессивного образования». Он родился в 1837 году. Проработав несколько лет директором сельской школы, отслужив в армии в чине полковника, Паркер совершил поездку в Европу, в ходе

которой он изучал опыт европейских педагогов. Вернувшись в США, полковник Паркер обратил свой взор на реформу американской школы. Его книга «Беседы о педагогике. Очерк теории концентрации», возможно, стала первым научным трудом по пе-

дагогике, которая завоевала международное признание.

У Паркера было две цели: во-первых, поставить ребенка в центр педагогического процесса и, во-вторых, объединить предметы учебного плана таким образом, чтобы усилить их значение для учащихся. Он писал, что его величайшее желание — видеть рост и развитие маленького человека.

Он организовывал школы как демократические сообщества и пытался применять хорошо известные принципы обучения, которые основывались на законах разума. Как и многие американские педагоги, Паркер высоко оценивал роль школы в современном ему обществе. Он полагал, что социальные условия школьного сообщества идеальны для того, чтобы ученики выросли примерными гражданами, особенно в общей школе, которая является «зародышем демократии».

Для правильного понимания педагогических идей Ф. Паркера о развитии бесконечного скрытого потенциала каждого человека необходимо сначала остановиться на его взглядах на природу ребенка. Изучение природы ребенка лежит в основе его педагогической теории.

Уже в самом начале возникают вечные вопросы: Кто этот человек, которому нужно дать образование? Кто такой ребенок? Кто этот маленький комочек плоти, вдыхающий жизнь и поющий песнь бессмертию? Мудрецы и философы всех времен и народов задавались этими вопросами, и ответ на них до сих пор не найден. Это центральная проблема Вселенной. Ребенок — это наивысшая точка всех

творений Бога, и ответить на вопрос, кто такой ребенок, значит приблизиться к еще более важному вопросу: Кто есть Создатель?

Ответы на эти вопросы можно дать только в общих чертах. Они и для современных, и будущих учителей останутся навсегда. Следует изучать ребенка, как и все другие явления, по его действиям и по его стремлениям действовать. Как заявляют ученые, ребенок рождается глухим, немым и слепым, обладая при этом великолепными возможностями для развития. Мы стоим у колыбели с малышом, который только что сделал свой первый вдох и готов к воздействию внешних сил, окружающих его.

Сложно определить, в каком точном порядке возникают действия. Вот вопросы, на которые следует дать ответы: Каковы самопроизвольные действия ребенка? Другими словами, что ребенок должен делать исходя из своей природы, из природы внешних раздражителей, действующих на его тело и разум и потенциальных возможностей его собственного «я»? Каковы тенденции этих спонтанных действий? Сознание ребенка зарождается в неизвестности, неопределенности, но даже в них заложена огромная деятельность. Очень слабые и неизвестные понятия о цвете, звуке и форме подталкивают ребенка к движению. Еще до начала самосознания, еще до того, как у ребенка начинают формироваться хоть малейшие представления о самом себе, музыка оказывает на него удивительное влияние. Колыбельные укачивают, превращая смутную боль в неуловимое удоволь-

ствие. Все маленькое существо восприимчиво к музыкальному ритму. Музыка может не только успокоить и уложить ребенка спать, но и его зачатки сознания начинают появляться с первой улыбкой, вызванной песней. Первый божественный вдох приходит с музыкой. Один из начальных звуков, который ребенок производит, — это имитация музыкального ритма. Что это за чудесный дар, который позволяет ребенку чувствовать музыку? Вся Вселенная движется в определенном ритме: обвалы в горах, океанские волны. Шелест листвы, вызванный легким ветром, струящийся ручей — все это простая музыка природы. Маленький ребенок находится в центре всего этого ритма, и чувство этого ритма — это правда Вселенной, которая поет свою сладкую песню душе ребенка.

Возможно, самая значимая умственная деятельность ребенка — это создание фантастических образов. Цвет, звук, прикосновение могут подтолкнуть маленькое живое существо к активным действиям. Внешние предметы воздействуют на ребенка и продуцируют в его голове определенные соответствия, индивидуальные понятия. Эти понятия очень неясные, неопределенные, неточные. Но несмотря на это, творчество — это одновременно и центральная, приводящая в движение сила, и удовольствие для ребенка. Из своего скудного запаса понятий он создает новый мир, свой собственный мир, в котором он живет и ощущает себя. Давайте на мгновение сделаем паузу и взглянем на удивительную способность ребен-

ка создавать причудливые образы. Если бы ребенок не был ограничен действительностью, то есть образами внешних объектов, и если бы он был привязан только к своим ограниченными знаниям, он бы так и продолжал жить в унылой темнице. Но ребенок разрывает связи с реальностью и переходит в другой, более высокий невидимый мир.

Сказка неотделима от колыбельной песни. Известно, насколько ребенок жаждет историй, которые вызывают в нем любовь к ритму и возбуждают его воображение. В сказках ребенка больше всего поражают вековые мифические сокровища. Рвутся жестокие оковы суровой реальности, и он попадает в прекрасный, невидимый мир, населенный творениями его собственных фантазий. Если бы ребенок в раннем детстве был ограничен рамками реальности, если бы он не мог выйти за пределы известного ему в невидимый мир, он бы вел жизнь животного. Человек отличается от животного своей верой в незримый мир. Этот мир, который он сам создал, — это хаос, предшествующий духовной жизни. Лишите ребенка сказки, и вы отнимите у него красоту, что и есть сущность правды. Родители, запрещающие мифы и легенды, потому что они развивают воображение и в целом являются неправдой, ограничивают ребенка простым материализмом и не дают волю для развития фантазии.

Что такое миф? В летописях человеческой расы много легенд. Они появляются из несовершенных ответов, которые природа дает детской душе. Эти ответы не лживые, а лишь час-

тичные, неполные и для сердца ребенка являются решением его насущных проблем. Каждый ответ, данный на спонтанный, невинный вопрос, содержит золотое зерно действительной правды. Это как раз та правда, на которую должен опираться ребенок в ранние годы. Он еще не может осознать правила и логику, но он может понять истину, подобно тем, кто окружал Спасителя в притчах. Миф характерен для всех племен и народов Земли. Они все удивительно похожи, доказывая, что человеческий дух на каждой стадии своего развития, в каждом регионе и во всяком окружении имеет сильное, постоянное стремление вверх. Каждый миф — урок для человека. Из невежественной природы ребенка, из духа догматизма и фанатизма родилось лживое предубеждение в том, что миф не содержит всей правды и, следовательно, его необходимо отвергать. Но кто знает правду? Стоит ли лишать детей того, что улаживает их души и ложится в основу истинной религиозной жизни? Это было бы очень грубой ошибкой по отношению к спонтанным действиям ребенка, так как в мифах есть те золотые символы, указывающие к Богу и раю. В мифах заложена основа веры в будущую жизнь, основа всего духовного роста. Волшебники и сказочные существа изменяются вместе с душой, превращаясь в реальных людей и реальную жизнь.

Миф — начало истории. Воображаемые фантазии являются прообразами реальных людей, с которыми ребенок должен сосуществовать. Конечно, он смотрит словно

через темное стекло, но эта неопределенная правда и стремление к ней абсолютно необходимы для детского развития. И эти выдуманные истории должны быть путеводными звездами жизни и бессмертия.

Миф — начало науки. Говорят, что человеческий род возник с твердой уверенностью в том, что каждый предмет во Вселенной живой, подобно человеку. Конечно, это детский подход к науке, но он подкреплял великую истину. Камень и гора — неживые организмы, и это правда. Но от них исходит непреодолимая энергия, идущая в свою очередь от Создателя. Древние мифы указывают на удивительные научные открытия в настоящем. Миф — это несовершенное, частичное понимание истины. Они рассеиваются, когда ровный свет развивающегося разума падает на них. Это важно для слабого ребенка.

И подобно тому как человеческий род восстает из античных мифов, также и ребенок должен вырасти из детских сказок. Недостаток идеальности, неспособность к духовному росту, к истинной религиозной жизни вызваны тем, что родители отказываются признавать подлинную природу ребенка и его врожденную любовь к вымышленным историям. Даже грубый материализм в своей наилучшей форме никогда не наносил более страшных ударов по праведной духовной жизни, чем невежество родителей, пытающихся оградить своего ребенка от сказочной страны. Сказка всегда лежит за пределами настоящего, скорее, в будущем. Самое искреннее стремление всего человечества — жить

в идеальном будущем и двигаться вперед по направлению к невидимому, непознанному. И медленно люди встают, ведомые мерцающим светом, и духовно поднимаются от всего земного и плотского, от кустарников и деревьев по широкой стене небосвода к звездам, Луне, Солнцу, и затем за его пределы в поисках божественного, при этом воображение стремится к чему-то невидимому, всесильному, вселюбящему, тому, кто проникает во Вселенную, живет в ней и вдыхает в нее жизнь. Таковую вечную жизнь, которая становится частью человеческой души. Миф — это нечеткий образ самого Бога в детской душе. Есть родители, которые содрogaются при легенде о Санта Клаусе, этом невидимом существе, который приносит подарки ребенку. Но в слабом детском представлении он предвестник Дарителя, который явился людям в благословенную Рождественскую ночь. Ни один суровый голос, ни одна невежественная душа не должна говорить ребенку, что Санта Клаус не существует. Санта Клаус — предтеча Господа, который дарит, потому что любит. Невозможно погрузить ребенка в историю, науку, этику, религию, не развивая эти самопроизвольные причудливые склонности. Можно возразить, что таким образом можно прожить в вымышленном мире всю свою жизнь. Да, это возможно. Многие люди живут в мире выдуманных иллюзий, потому что эти иллюзии не подверглись суровым испытаниям разума. Мифам не предоставили необходимых условий, при которых они смогли бы изменить историю, науку, этику и религию.

Нет ни одного доказательства, что самое сильное спонтанное желание ребенка неправильное. Бог, любящий Творец ребенка, сделал его своим высочайшим произведением. Он вложил самого Себя, свою Божественность, и теперь эта божественность проявляет себя в поиске истины путем видимого и реального.

Ребенок напрямую контактирует со своей матерью, своим отцом, всей семьей. И кто после этого осмелится сказать, что он не познает человеческую природу? Кто может утверждать, что, когда глаза ребенка смотрят на чье-то лицо, они не могут понять душу этого человека лучше, чем это делают взрослые. Ребенок смотрит на вас сквозь призму детской невинности и чистоты, без лицемерия, без притворства, хотя он может скрывать правду от взрослых и детей. Он изучает отношения между людьми, между родителями и детьми. С изучения семейной жизни ребенок начинает знакомиться с антропологией и историей. Но он познает не только жизнь отдельных индивидуумов, но также и жизнь сообщества, жизнь семьи, соседей, детей, с которыми он играет и в доме, и в саду, и на улице. И то, насколько он может судить о жизни сообщества, и есть степень погружения в историю. Он может изучать историю в школе или в университете, но, в целом, те суждения о жизни, которые формируются дома: в детской, в гостиной, на кухне, на улице, самые сильные из всех его последующих суждений о фактах человеческой жизни, полученных опытным путем и из истории. От каждого человека, с кем

общается ребенок, он черпает что-то новое. Внешность, манеры, одежда, поза и выражение лица заставляют ребенка делать определенные выводы. Затем он попадает в детский сад и в школу, где он делает первые шаги в настоящем обществе за пределами семьи. И здесь начинается не только изучение истории, но и основ гражданского права. Истинной базой для этого и является жизнь в обществе. Каковы подходы к жизни в семье, таковы и принципы, формирующиеся у ребенка: демократические, монархические или социалистические. Нормы, принятые дома или в школе, всегда найдут свое отражение в будущем. От этого зависит, будет ли их любить ребенок или ненавидеть. Таким образом, ребенок спонтанно начинает изучение антропологии, этнологии и истории, что вызывает у него глубокий, прочный интерес. Здесь формируются его умения выражать свои взгляды, которые, в большей степени, остаются неизменными.

Не нужно особых доказательств, чтобы подчеркнуть огромный интерес ребенка к зоологии. Мало что, помимо отца и матери, может увлечь ребенка сильнее и глубже, чем жизнь окружающих его животных. Кошка — источник любви и бесконечной радости, собака — особый друг. Ребенок тянет свои ручки к животному, еще до того, как он научится говорить. Его первые высказывания последуют за попыткой подражать собачьему лаю. Ребенок восторгается птицами, бабочками, пчелами. Поставьте перед ребенком любое движущееся живое существо, и он потянется к нему с

огромным интересом. Он захочет потрогать его, погладить, больше узнать о нем. Наделенный природной любовью к животному миру, ребенок, без сомнения, верит, что каждое животное, которое он видит, подобно человеку имеет рассудок. Он будет подражать собаке, кошке, птицам, разговаривать с ними, как со своими друзьями. Он изучает зоологию, знакомясь с животными, которых он встречает. Каждое насекомое, каждое дикое или домашнее животное, кузнечики, саранча, жуки, разбегающиеся в стороны, когда он поднимает камень, черви, которых он копает для наживки — все это объекты, вызывающие неподдельный интерес. Он знает отличия личинки от обычного дождевого червя. Животные в лесу — его друзья. Птицы, их повадки, их гнезда, их птенцы, их песни наполняют его радостью. Он учится у робкой куропатки, которая готова отдать свою жизнь за птенцов. Он знает хитрые повадки ворон и изучает психологию их поведения. Лошади, быки, овцы — его друзья. Какой сельский мальчик не оплакивал потерю своей любимой овечки, которую забрал жестокий мясник?

Ребенок также очень любит растительный мир. Еще не было ни одного ребенка, который бы не боготворил цветы. Он всегда пытается дотянуться до них, потрогать их, пристально рассмотреть, понюхать. Конечно, такого рода самопроизвольные действия обусловлены окружающей средой. Возьмите маленького мальчика, живущего на ферме в Новой Англии. Он спонтанно изучает все свое окружение. Он знает каждое растение на

ферме, каждый вид травы, каждый сорняк. Ребенок вступает в прямой контакт с **полянью, кислицей, амброзией**. Он может назвать все разновидности трав, начиная с грациозного мискантуса до величественной тимофеевки. Он знает мхи и лишайники, покрывающие скалы и болота. Он знает кустарники. Черника вызывает особый восторг. Он наблюдает за земляникой на богатом лугу. С глубоким чувством радости следит за тем, как из цветка появляются ягоды. Ребенок знает каждое дерево — великолепную сосну, величавый клен, развесистый каштан. Он может рассказать вам о форме дерева, его стволе, листве. При этом он самопроизвольно классифицирует плоды. Таким образом, ребенок — искренний, неутомимый любитель ботаники. Сельский мальчик понесет с фермы свое знание ботаники в будущее, куда бы он ни пошел. Он сравнивает все другие растения и классифицирует их в соответствии с той спонтанной классификацией, которую он составил на ферме. Он говорит: «Это было на ферме, а это — нет. Это что-то новое. А это похоже на то, что я уже видел раньше. Этот куст похож на сирень. Эта роза — подобна розе из старого сада».

Мальчик с фермы не только познает жизнь, он расширяет свои знания, изучая почву, воздух, воду. Земля трогает его, небеса склоняются перед ним и задают ему вопросы. Он знает разные виды облаков и туч. Он знает ветра и умеет предсказывать погоду. Он с радостью ждет следующий дождливый день, когда он сможет отдохнуть или, еще лучше, пойти на рыбалку. С

глубоким интересом он наблюдает за солнцем. И только совсем несообразительный ребенок не сможет точно по солнцу определить полдень. Ветра, облака, воздух, жара, то есть все, что влияет на растительность, находят свое место в голове сельского мальчика.

На скалистой ферме ребенок тесно знакомится с минералогией, рыхлящая землю, строя каменные стены. Понаблюдайте за ватагой детей, собирающих гальку и другие необычные камушки, на пляже. Их интересуют цвет, форма, происхождение различных форм и еще многое другое. Естественно, детям нравится играть в грязи, подобно тому, как утки любят плескаться в воде. Внимание ребенка привлекают разные виды почв — песок, гравий, глина. Они никогда не устают играть в песке, выражая свои незрелые фантазии, делая постройки. Также глубокий интерес у ребенка вызывают природные изменения поверхности земли, особенно изменения, вызванные струящейся после дождя водой или ветром, которые кружат в водовороте песок, превращая его в груды. Они никогда не устают строить дамбы на ручьях, тем самым изменяя их течение, и наблюдать за разбросанным илом или каналами, которые появляются в мягкой почве. Ручьи и речки — неиссякаемый источник удовольствия для ребенка. Дети наблюдают за ними во время разлива, когда вода растекается по лугам. Они наблюдают изрезанные берега, перемещение почвы и отложения на склонах.

Настоящая география или внешний вид поверхности земли — объект огромного, хотя и неосознанного интере-

са со стороны ребенка. Позвольте ребенку загнать на ферму заблудившихся коров или овец, и вскоре он будет знать каждый ручей, каждый поворот и каждый уголок на ферме, каждое скрытое местечко. Он знает холмы, долины, родники и луга. Из всех зрительных образов эти картинки сельской местности, где он родился и жил в детстве, останутся самыми яркими на протяжении всей его жизни. Сам дом, камин, обои на стенах, мебель — все очень отчетливо сохраняется в памяти, тогда как другие образы постепенно стираются, блекнут со временем. Вся местность в округе, каждый холмик, каждая впадина, ручей и речушка навсегда останутся в голове ребенка.

Давайте обобщим. Все, что самопроизвольно и с настойчивым интересом начинает изучать ребенок, и становится центральными учебными предметами — география, геология, минералогия, ботаника, зоология, антропология. Он вынужден начинать изучение этих предметов, потому что он живет, потому что окружающая среда действует на него и обучает его. Конечно, различия в окружающей среде приносят огромные изменения в умственную деятельность ребенка, в его индивидуальные понятия. И тем не менее, у всех детей похожие самопроизвольные стремления. Например, перед сельским мальчиком для изучения открывается огромный растительный мир, при этом городской малыш будет всей своей душой боготворить растущий в горшке цветок и учиться у него вдохновению и любви. Ребенок изучает облака, небо, звезды, землю, растительный и животный мир, исто-

рию каждый час. Не сомневайтесь, он может интересоваться одним предметом больше, чем другим, но все они тесно связаны для него, словно туча и дождь, дождь, растения и почва. Многие ищут что-то далекое и таинственное, но правда заключается в том, что самое великопепное всегда рядом, что чудеса окружают нас.

Необходимо обратить внимание на удивительные силы, которые приобретает ребенок за первые три года своей жизни и на восхитительное упорство, с которым он их достигает. Возьмем, например, искусство передвижения (ползание, ходьба). Понаблюдайте за лицом малыша, вставшего впервые на ножки, который протягивает ручки к своей стоящей напротив матери. Посмотрите на смешанное чувство храбрости и страха на лице малыша. У него есть огромное желание двигаться, так как он видит, как это делают другие на двух ногах. Он тянет руки, он боится, он смелеет, он передвигает одну ножку, и у него это получается, затем вторую. Он смотрит на обнадеживающую улыбку своей матери и делает еще шаг, потом другой, до тех пор пока переход через комнату не закончен. Пройдет немало времени с того момента, когда ребенок впервые встал на ноги, до того времени, когда он будет неосознанно бегать, обладая силой движения. За это время будет много экспериментов, проб, провалов и успехов, но всеми ими будет управлять одно желание — двигаться.

Еще чудеснее, чем научиться ходить — научиться понимать язык и говорить. Вначале ребенок создает свой собственный язык жестов. Он

слышит язык, слова, которые сложны сами по себе. Устная речь воздействует на его сознание и превращается в голове ребенка в прочные законы. Он просто слушает и запоминает идиоматические выражения. Все это исходит из огромного желания выразить свои мысли. Используя свой голос, ребенок сначала создает свой собственный язык, который состоит из нечетко произносимых звуков. Затем он приобретает знание родного языка, который он слышит. Надо внимательно изучить процесс становления речи. Во-первых, ребенок должен научиться слышать, то есть слова должны воздействовать на сознание, и их соответствия должны быть связаны в сознании ребенка с определенной деятельностью. Выражения действуют подобным образом. Потом следует рождение собственного устного слова. Он учится произносить отдельные звуки. Он учится артикуляции, объединению звуков в слова. Он учится ударению, произношению, синтаксису только лишь слушая язык и имея единственную движущую силу — желание выразить свои мысли. Это правда, он начинает с незрелых высказываний, но они для него наилучшее выражение его мыслей. Он учит любой язык и каждый язык, который слышит. Если бы мы могли понять психологические механические процессы, при помощи которых ребенок изучает свой родной язык, начиная со слушания и заканчивая умением правильно строить предложения, мы могли бы понять всю теорию обучения любому языку. Те, что пытаются говорить на иностранном языке, всегда с

готовностью поймут, какие трудности преодолевает ребенок для того чтобы овладеть лишь одним звуковым элементом. Но поймите, он делает это все бессознательно. Все эти попытки естественны и, в большей степени, машинальны. Ребенок ни на мгновение не задумывается об отдельном звуке, а воспринимает слово целиком. Он ничего не знает о сложных языковых элементах, ничего о произношении, о синтаксисе. Он овладевает языком естественным путем. Слово «естественный» часто интерпретируется по-разному. Оно довольно двусмысленно, почти настолько же, как и слово «абстрактный». Все же можно найти научное определение термину «естественный». Если слово «естественный» обозначает «все, любое», то оно значит строгое подчинение Божьим законам. То есть, ребенок учит каждое устное слово, руководствуясь теми же законами, по которым должно изучаться каждое слово в каждом языке. Ребенок не знает этих законов, но он подчиняется им инстинктивно. Если ребенок овладевает всем этим естественно, то почему не подтолкнуть его к дальнейшим приобретениям знаний в соответствии с этими же законами?²

Если следовать определенным правилам, то научиться писать, само по себе, гораздо легче, чем научиться слушать речь и понимать ее. И самая большая задача для учителя — выявить эти законы и следовать им. Создайте ребенку условия, при которых он будет учиться писать, подобно тем, при которых он учился говорить. Конечно, условия для обучения письму могут быть даже намного лучше,

так как обучение устной речи проходило довольно спонтанно, без должного руководства.

Само собой разумеется, что ребенок изучает все с точки зрения формы и цвета. Все, что поступает ему в головной мозг, должно коснуться внешних органов. Эти объекты и есть формы материи. Фребель, обладающий божественной пронизательностью, понимал величайшую ценность тактильных ощущений. Цвет — типичный образец вышесказанного. Он вызывает в сознании ответные реакции на формы внешних объектов.

Ребенок не только изучает форму, но интуитивно он готовится к изучению числа. Ребенок начинает познание, не имея ни малейшего понятия о расстоянии. Он воспринимает луну так же, как он воспринимает близлежащие объекты. Понятия о расстоянии, размере, весе ложатся в основу понимания числа. Сначала ребенок учится измерять расстояние, протягивая руки к предмету, подползая или подходя к нему, и только потом смотря на него. Таким образом он начинает измерять и оценивать расстояние до предмета, но также судить о площади и величине, сравнивать различные размеры, площади, веса и массы. Изучение веса также имеет свою прелесть для ребенка. Он размышляет о различном давлении на руку, о собственном весе при попытке других детей поднять его. Таким же бессознательным образом он измеряет силу и время: время сна, время между обещанным развлечением и его предполагаемым осуществлением. Вскоре он учится смотреть на часы, которые помогают ему делать

правильные суждения. Он очень тщательно оценивает цент и конфету. Вся эта самопроизвольная деятельность, направленная на изучение числа, смешивается с другими действиями, абсолютно необходимыми для его ментального и физического развития. Все эти измерения, конечно же, неполноценны и несовершенны, но они есть начало способности точных измерений. И если ребенку предоставить правильные условия, он, в конце концов, приобретет полноценные знания.

Изначально существует великолепное единство мысли и действия. Послушайте голос и наблюдайте за действиями маленького ребенка! Ни один учитель танцев или ораторского искусства, ни один актер никогда не смогут симитировать голос ребенка и потрясающую бессознательную красоту и грацию его движений. Несомненно, высочайшей целью артиста и есть приобретение бессознательной грациозности и энергии ребенка. Послушайте голос ребенка — мелодичный, гармоничный, безупречный по своей выразительности. Это — непосредственная пульсация его души, мгновенное отражение его сознания, при этом с произвольными движениями тела и формами речи. И до тех пор, пока не начнется образование, ребенок представляет собой единое целое действия и выразительности, и это единение приобретается и поддерживается мотивированным действием без подавляющего сознания средств и форм выразительности. Можем ли мы разрушить это прекрасное единение? Можем ли мы сохранить это навсегда и усилить?

На Земле еще не родился ни один ленивый ребенок. Детство наполнено разнообразными видами деятельности, которые стимулируются внешними силами и формируются внутренней энергией. Ребенок постоянно экспериментирует до тех пор, пока не получит результат. Он сотни раз будет тянуться к предмету, пока не достигнет успеха. Какие средства выражения, кроме речи, он приобретает в первые годы своей жизни? Нужно сказать, что все дети любят музыку. Хотя у каждого свои собственные способы выразительности. Большинство детей стараются подражать тому ритму, который слышат. Ручная работа — еще одно естественное составляющее ребенка. Можно смело утверждать, что ребенок готов делать все, что видит. Маленькая девочка очень хочет научиться пользоваться ножницами, иголкой и ниткой. Если мать позволяет, она готова печь на кухне пироги и хлеб. Фактически, вся работа по дому предоставляет девочке огромное поле деятельности и ее желание подражать. Мальчики в мастерской или на ферме стремятся делать все, что видят вокруг. Они запрягают друг друга, собаку, козу, они делают колеса для мельницы, плотины. Стремление к подражанию и желание делать своими руками то, что их окружает, очень сильны в каждом ребенке.

В каждом ребенке живет художник. Он любит строить из песка и глины. Рисование — особое удовольствие для ребенка. Яркие краски очаровывают его. Дайте ребенку кисть, и, хотя **его выражение** будет довольно незрелым, он будет рад. Он готов рисовать любые предметы с величайшей сме-

лостью. Очень интересно наблюдать за толпой малышей у озера. Они заняты, как пчелы, и счастливы, как ангелы. Давайте понаблюдаем, что строят дети из песка. Здесь и пещеры, в которых живут волшебники, и горы, вулканы, дома, где живут великаны. Все эти фантастические формы рождаются в голове ребенка и выражаются посредством этого пластичного материала. Посмотрите на эту трехлетнюю девочку, у которой в голове модель дома: сейчас она с помощью своего приятеля катит тележку; в тележке — лес, а в ее воображении — дом. Энергичная, настойчивая, счастливая... В каком направлении? В направлении правильного развития. На кухне маленькая девочка не будет счастлива до тех пор, пока мука не превратится в тесто, а тесто в выпечку. Здесь-то и начинаются первые уроки химии, когда нагревание приводит к удивительным изменениям. Она терпеливо часами может одевать свою куклу. Несведущий наблюдатель не может понять, что значат все эти незрелые формы, но ребенок знает и испытывает радость от этого. Дайте ребенку кусок мела, и он даст волю своему воображению: с детской непосредственностью появятся люди, лошади, дома, овцы, деревья, птицы. Фактически, все способы выражения, за исключением письма, с самого начала являются самопроизвольными. Ребенок поет, конструирует, лепит, рисует, выражает свои мысли.

В этом кратком очерке не совсем полно представлена спонтанная деятельность малыша. Чем больше пытаешься описать это, тем более несовершенным кажется результат.

Очень многое лежит за пределами нашего понимания, когда речь заходит об интерпретации инстинктивных действий ребенка. Очень многое переходит границы всех современных открытий. Возникает следующий вопрос для всех учителей: Чему эти все знания должны нас научить? Ребенок инстинктивно начинает изучать все университетские предметы. Он просто не может не делать этого. Сама его природа подталкивает к этому. Эти стремления, эти спонтанные виды деятельности возникают из глубины его «Я», из прошлого. Для ребенка — это плоды прошлого и семена будущего. Мы должны относиться к этим тихим, настойчивым, ярким желаниям с величайшим трепетом. Ребенок преодолевает огромные трудности, всегда действуя со значительной верой в себя и свои силы. Он преодолевает эти трудности, потому что все его существо руководствуется одним мотивом. В основе спонтанных стремлений ребенка лежит его врожденная божественность. И учителя здесь с одной целью. Эта цель — понять эти детские стремления и развивать их в нужном направлении, следуя за природой. В первых, необходимо признать величайшее достоинство ребенка, божественную силу и божественные возможности ребенка, а затем предоставить условия для их полной реализации. Нужно дать ребенку возможность сделать шаг к вершине; учителя здесь нужны, чтобы найти и предоставить условия, адаптированные к божест-

венной природе ребенка.

Все знания начинаются с самого ребенка, потому что он дышит, потому что он живет. Если ребенок любит естественные науки и историю, изучает их инстинктивно, тогда ему следует продолжать, а мы должны изучить условия или предметы и средства, которые следует ему предоставить для реализации его требований и желаний.

Раньше в образовании основное внимание было направлено на мертвые формы мышления по одной причине: науки — это современное творение человека и еще не достигли ребенка. Сейчас нам представлены эти великолепные предметы, разработанные великими мыслителями настоящего, и мы должны выбирать: либо продолжать мертвый формализм, который часто приводит к педантизму и фанатизму, или вести детскую душу в том направлении, которое задумал господь Бог, создавая человека.

В заключение приведем слова величайшего американского философа:

Хочовет дитя
В материнской купели —
Игрушка ему
Дни, часы и недели.
В очах его ясных
Сияет покой,
Они — миниатюры
С картины мирской.

Ральф Уолдо Эмерсон «Сфинкс»
(перевод Аллы Шараповой)

Нужно изучать эту картину мира, так как в этом направлении лежит будущий прогресс человечества.

Список литературы

1. Francis W. Parker Talks on Pedagogics. An Outline of the Theory of Concentration / New York and Chicago: E.L. Kellogg & Co., 1894. p. 491.



И. П. Пярт,
Л. И. Дубьева,
Т. Швак

ЦЕРКОВЬ И ПРАВОСЛАВНЫЕ ШКОЛЫ В ПРИБАЛТИЙСКОМ КРАЕ в 1840–1918 гг.¹

УДК 348.01/07

ББК 74.200.51

В статье раскрывается история появления и развития сети православных школ в Прибалтийском крае с 1840-х гг. в связи с движением обращений в православие эстонских и латышских крестьян, прослеживая их развитие до 1918 г. На основе архивных и опубликованных источников авторы статьи исследуют основные вехи развития православных школ, институты управления, учебные программы и значение этих школ в культурно-социальной истории региона.

Ключевые слова: православная церковь; приходская школа; вспомогательная школа; псаломщик; школьмейстер; Рижская Духовная семинария; Рижский учебный округ; Лифляндия; Эстляндия; Закон Божий; Синод; русский язык.

I. PAERT, L. DUBJEVA, T. SCHVAK

CHURCH AND ORTHODOX SCHOOLS IN THE BALTIC REGION IN 1840–1918

The article explores the history of emergence and development of the network of Orthodox schools in the Baltic region beginning from 1840s as a part of the conversion movement of Estonian and Latvian peasants into Orthodoxy, tracing their history up to 1918. The authors of the article explore on the basis of archival and published sources main milestones of the schools' development, the governing bodies, curricula and the impact of the Orthodox schools in the cultural and social history of the region.

Key words: Orthodox church; parish school; auxiliary school; cantor; schoolmaster; Riga Ecclesiastical seminary; Riga Teaching district; Livland; Estland; Religion; Synod; Russian language.

¹ Статья написана при поддержке гранта Эстонского научного фонда PUT 428.

Развитие православных школ в Лифляндской и Эстляндской губерниях было связано с обращениями крестьян в православие в 1840-х гг. и 1880-х гг. Главной причиной переходов в православие в 1840-х гг. были, как нам представляется, невыносимые условия жизни, результаты векового крепостного права, хотя на данных землях формально его уже не существовало. Представители просвещенной немецкой элиты отмечали исключительно жестокие условия исторического закабаления крестьян в Прибалтике. Йоганн Готфрид Гердер (1744–1803), в 1760-е гг. живший в Риге и включивший позднее в свою знаменитую антологию *Volkslieder* (1778–1779) эстонские и латышские народные песни, писал: «Судьба народов на побережье Балтийского моря составляет печальную страницу в истории человечества <...> Человечество ужаснется той крови, которая пролилась здесь в диких войнах, продолжавшихся до тех пор, пока древние пруссы не были почти целиком истреблены, а курши и латыши обращены в рабство».¹ Освобождение крестьян от крепостного права в 1819 г. дало крестьянам право на личную свободу, но экономически и социально они оставались в большой зависимости от помещиков. Аграрный кризис 1840-х гг. усугубил нужду крестьян: в новых социальных условиях, сложившихся после эманси-

пации крестьянского населения, кризис резко ударил по экономически слабым арендаторам. В результате введения севооборота на помещичьих мызах в несколько раз возросли затраты труда, а падение урожая яровых в 1836 г. и неурожай в юго-восточной Эстонии 1840 г. привели к жестокому голоду среди крестьян. Так как дворянство не считало, что оно по-прежнему должно нести моральную ответственность за крестьян, ожидания со стороны обездоленных крестьян в том, что им будет оказана помощь, были обмануты. Инициатива переходов в православие в Лифляндии исходила от самих крестьян. Распространение слухов о том, что перешедшим в православие крестьянам русский царь даст желанную землю, были одной из форм выражения социального кризиса. В то время, как слухи о наделении землей оказались ложными, освобождение от налогов в пользу лютеранской церкви было более реальным, хотя это произошло не сразу.²

Так называемое народное «брожение» в Лифляндии начинается уже в начале 1840-х, когда крестьяне стали просить разрешения на переселение в южные губернии России, выражая свои требования на языке религии: «Хотим слушать слова божьего и царского». В начале 1840-х гг. крестьянские делегаты приходят на прием к епископу Иринарху (Попову), возглавляющему в 1836–1841 гг. не-

¹ Цит. по: Рыжакова, С. Латышская национальная история: о культурных механизмах в конструировании и реферировании прошлого / С. Рыжакова // Антропологический форум. – 2005. – № 11. – С. 231

² Ryan D. *The Tsar's Faith: Conversion, Religious Politics and Peasant Protest in Imperial Russia's Baltic periphery 1845–1870s*. PhD Dissertation. UCLA. 2008.

давно учрежденный в Риге викариат. Православное духовенство по своей малочисленности не могло играть роль «зачинщика» обращений, но прием у православного епископа как выражение сочувствия крестьянам мог служить явным знаком того, что и российские власти благоприятно настроены к движению в православие. Росту «брожения» способствовали слухи о наделении земель. Внимая жалобам помещиков, в 1841 царское правительство снимает епископа Иринарха с Рижской кафедры и проводит расследование.¹ Православному духовенству было приказано строго предупреждать крестьян о том, что обращение в православие не несет с собой никаких материальных выгод.² Движение обращений в православие возобновилось в 1845 г. после очередного неурожая. В этот раз царское правительство заняло позицию поддержки новообращенных в православие крестьян, невзирая на жалобы помещиков.

Безусловно, обращения в православие, начавшись «снизу», нарушили статус кво в отношениях между балтийскими помещиками и царским правительством. Нейтральная до середины 1840-х гг. позиция правительства и православной церкви по отношению к конфессионально-однородному лютеранскому региону исключала активную миссионерскую политику. Она допускалась только по отношению к

этнически-русским старообрядцам в Лифляндии, некоторые из которых в конце 1830-х гг. обратились в единоверие. Обращения эстонских и латышских крестьян в православие, таким образом, создали новую ситуацию, приведшую к нарушению социального баланса в регионе. «Золотой век» остзейского дворянства клонится к закату, так как политические последствия массовых конверсий подрывают основы административной и культурной независимости балтийско-немецкого населения, а в отношениях между локальными элитами и имперской властью начинает назревать конфликт.³

Безусловно, крестьяне Прибалтийских губерний были мало знакомы с православием. В движении было важным не столько стремление присоединиться к православию, сколько, по-видимому, желание отсоединиться от лютеранской церкви. В то время как бедные крестьяне воспринимали членство в лютеранской церкви как налоговое бремя, искренние верующие разочаровывались в возможности духовной свободы внутри церкви, которая находилась под контролем остзейских немцев. Не напрасно многие историки связывали обращения в православие с гернгутерским движением, распространение которого было ограничено законом 1838 г.⁴ Так, например, группа латышских гернгутеров во главе с Давидом Баллодом была одной

¹ Гаврилин, А. Очерки истории Рижской епархии / А. Гаврилин. – Рига, 1999. – С. 93.

² Обычно давался испытательный срок в 6 месяцев для желающих обратиться в православие.

³ Whelan, H. Adapting to Modernity. Family, Caste and Capitalism among the Baltic German Nobility. – Wien, 1999.

⁴ Например, так считал историк церкви Arthur Vöböus.

из первых, перешедших в православие с условием сохранения в их общинах некоторых гернгутерских обычаев.

В динамике распространения православия играли роль разные факторы. Даже внутри одной волости было большое расхождение в количестве обратившихся. В одной деревне могло быть до 30 % обратившихся, в то время как в соседней только 1–4 %. Среди факторов, способствовавших переходу, были активность грамотных членов общины, например, учителей, потеря доверия к представителям лютеранской церкви и помещикам. Учитель был авторитетом для крестьян, и поэтому его обращение могло повести за собой других. Так, в Сааремыйза (приход Маарья-Магдалеена) в православие обратились 16.9 %, в то время как в соседних деревнях лишь 1–4 %. Активностью отличался школьмейстер Яан Пуусеп, заинтересовавшийся в православии: с помощью православных книг, которые он взял у муствезского священника, он способствовал переходу в православие местных крестьян, хотя сам остался в лютеранстве.¹ Среди факторов, объясняющих все же относительно низкий процент обращений в лоно государственной церкви, историк Ханс Круус называет как доверительные отношения между пасторами и крестьянами, так и строгость помещиков, жестоко наказывающих крестьян за непослушание.

Волна обращений в православие утихает с 1848 г. Если в 1846 было зарегистрировано 32803 обращений, а в 1847 — 54582, то в 1848 — 8757 в 1849 — 2355. В 1850-е гг только несколько сотен перешли в православие.²

Вторая волна обращений в православие имела место в 80-е годы XIX века в Эстляндской губернии, в основном в Гапсальском (Викском) уезде и на входившем в его состав острове Даго (Хийумаа). Вызвана она была по-прежнему социальными и экономическими причинами. Движение было направлено против остзейских помещиков и лютеранской церкви, но так как его начало совпало с началом периода русификации, то оно получило гораздо большую, по сравнению с 40-ми годами XIX века, поддержку губернских властей и православной церкви. Движение поддержал целый ряд православных священников-эстонцев, и, так как к этому времени было переведено на эстонский язык уже большое количество православной литературы, новообращенным было легче приобщиться к учению церкви и обрядам. В 1883–1884 годах в Эстляндской губернии в православие перешло 5058 человек, в 1885 году — 1800, в 1886 году — 3575 и в 1887 году — 1791 человек, в дальнейшем же волна обращений пошла на убыль и в этих краях.³

¹ *Kruus, H.* Talurahva käärimine Louna-Eestis XIX sajandi 40-ndail aastail. – Tartu, 1930. Lk. 367.

² *Лейсман, Н.* Судьба православия в Лифляндском крае с 40-х до 80-х годов XIX столетия / Н. Лейсман. – Рига, 1908. – С. 71.

³ *Rebane, L.* Usuvahetuslik liikumine Põhja-Eestis eriti kuberner Polivanovi ajal 1883–1885. Auhinnatöö. – Tartu, 1932. Lk. 1, X; См. также: *Plaat, J.* Usuliikumised, kirikud ja vaba-kogudused Lääne- ja Hiiumaal: usuühenduste muutumi sprintsessid 18. sajandi keskpaigast kuni 20. sajandi lõpuni. – Tartu, 2001. Lk. 127–130.

Школа и ее место в укреплении православия

В развитии православной культуры в Рижской епархии школы становятся не менее важным институтом православия, чем приход. Вокруг них складывается новая общность православных эстонцев и латышей. Согласно указу 8 июня 1846 г., правительство предписало епископу Филарету «позаботиться» о дальнейшем переводе богослужебных книг на эстский и латышский и о том, чтобы священники активно занимались открытием приходских школ для обучения новоприсоединившихся детей Закону Божьему¹. Цели школ были в основном пастырские: воспитывать детей в православной вере. По высочайшему повелению 26 января 1846 г. в каждом новообразованном православном приходе Лифляндской губернии должна была быть учреждена приходская школа. Особенностью церковных школ Остзейского края была двухуровневая система: школы разделялись на приходские и вспомогательные. В приходских школах осуществлялось обучение священниками и псаломщиками безвозмездно. Вспомогательные школы открывались в волостях по мере возможности и на

средства крестьян. Преподавали в них учителя по выбору сельской общины, которая обязывалась содержать учителя и предоставлять ему жилье. Учителя также освобождались от рекрутской повинности. Православные вспомогательные школы возникают еще до появления приходских школ и даже самих приходов. Так, например, на Сааремаа в Лаймяльском приходе открыты две школы в 1846 году, в то время как приход в Лаймяла официально зарегистрирован только в 1848 году, а храм был построен только в 1873 г.² Аналогичный пример дают школы Суйслепского прихода Феллинского благочиния, где приходская школа основана 11.11.1880, в то время как из трех вспомогательных только одна основана одновременно с приходской, а еще две вспомогательных основаны соответственно 1.10.1861 и 15.11.1879³.

Если в 1851 г. в эстонских уездах Лифляндской и Эстлянской губернии насчитывалось 117 православных школ, к 1884/85 их число выросло до 315, с общим количеством учащихся 10439 учеников⁴. В 1905 году по всей Лифляндской губернии (включая латышские) насчитывалось 373 школы, в Эстляндской — 72⁵. География школ

¹ Лейсман. С. 63.

² До строительства каменных храмов крестьяне собирались в крестьянских домах или амбарах для молитвы.

³ Исторический архив Эстонии (ИАЭ), ф. 1655, оп. 2, д. 1780. Л. 36 об.

⁴ *Ernits, E. Oigeusu koolid 1840. Aastatest 1880. Aastate koolireformideni // Nõukogude kool – 1973 – №10 – С. 851–853.* В 1880 г. по всей Прибалтике было 395 приходских и вспомогательных православных школ, в 1887–88 – 465.; *Исаков, С. Г.* Русский язык и литература в учебных заведениях Эстонии XVII–XIX столетий. Вып. 2 / С. Г. Исаков. – Тарту, 1974. – С., 34.

⁵ Отчет о состоянии православных народных училищ Прибалтийских губерний за 1904–1905 учебный год. Приложение к «Рижские епархиальные ведомости» № 11–12 (1906). – Рига, 1906. – С. 15.

отражала географию обращений в православие: наибольшее количество православных школ было в Южной Эстонии, наименьшее — в Северной. Так, на о. Сааремаа православные школы в 1880-х годах составляли 34,7 % от общего количества школ¹.

Для подготовки священнослужителей (священников и причетников), которые впоследствии преподавали в приходских школах, была создана в 1846 г. Рижская духовная семинария, в которой преподавались латышский и эстонский языки. Возможно, это было первое учебное заведение, имевшее статус гимназии или учительской семинарии, в котором преподавались местные языки. Для подготовки учителей были также учреждены учительские семинарии в Риге (1871) и Дерпте (1878).

В училище при Рижской Духовной Семинарии принимались дети православного исповедания всех сословий, включая крестьян, с оплатой 18 рублей в год за обучение. Бедные ученики из эстонцев и латышей принимались на казенное содержание. В отличие от сословного характера духовных семинарий в России, в Рижскую Духовную семинарию поступали дети эстонских и латышских крестьян, для которых существовали специальные квоты (1/3 эстонцев, 1/3 латышей, 1/3 русских). Так, в 1874 г. были приняты на казенное содержание 17 человек, из них 4 русских, 7 латышей и 6 эстонцев. Требования для получения

стипендии были достаточно высокими. В 1 класс поступали дети от 10 до 12 лет, которые умели читать и писать по-русски, читать по-славянски, знали молитвы, основы чтения из катехизиса, основные действия арифметики и таблицу умножения. Для мальчиков из латышей и эстов требованием было также понимание разговорного русского языка.²

Российские государственные власти в 1860–80-х гг. придавали большое значение православным школам, видя в них не только религиозные, образовательные, но и политические функции.³ Считалось, что больше внимания должно быть обращено на воспитание женщин, так как матери не только занимались домашним обучением детей, но и передавали детям религиозные ценности.

Создание Совета по делам сельских православных народных училищ Прибалтийских губерний в 1870 г. улучшило положение православных школ и дало возможность для влияния Министерства Народного Просвещения на школы в Прибалтике. Хотя Совет возглавлялся епископом Рижским, в него входили представители МНП, как-то: попечитель и окружной инспектор Рижского учебного округа, ректор Рижской духовной семинарии, директора народных училищ Лифляндской и Эстляндской губерний, а также директор Рижской Александровской гимназии. Совет отвечал за распре-

¹ Ernits. Op. cit. – С. 853.

² ИАЭ. Ф. 1944. Оп. 1. Д. 189. Б. п.

³ ИАЭ. ф. 384. Оп. 1. Д. 1136. Л. 2.

деление средств, ассигнованных правительством на содержание школ, издание учебников и контроль за деятельностью школ.

По правилам 1873 года по академической части школы находились в подчинении Дерптского учебного округа¹. Для этой цели были созданы должности инспекторов народных училищ, на содержание которых государство выдавало 1500 рублей в год². Православные школы в 1870 году получили от правительства довольно крупную материальную поддержку, а именно: 800 тыс. руб. для сооружения новых и обновления старых церковных и школьных зданий и 925 десятин казенной земли для наделения школ участками³. Школьные участки использовались для содержания школ: ими мог пользоваться учитель вспомогательной школы, или же участки сдавались в аренду.

После 1890-х гг. и Св. Синод, и Министерство Народного Просвещения перестали считать развитие православного образования в крае приоритетом государственной политики. С введением общеобязательного начального образования и нерешенным вопросом о статусе православных школ в системе церковно-приходских школ Св. Синода православные

школы Эстонии и Латвии оказались в сложном материальном положении. Многие школы продолжали арендовать помещения, непригодные для обучения, многие из учителей, особенно вспомогательных школ, получали достаточно низкую оплату (от 40 до 100 руб. в год) и потому были вынуждены искать заработка на стороне в свободное от уроков время. Конкуренция между школами приводила к тому, что учителя с семинарским образованием не оставались работать в православных школах, а поступали в гимназии или министерские начальные школы, где зарплата была выше⁴.

Жизнедеятельность православной школы

Учебный год и посещаемость

Для многих детей в Южной Эстонии уже с середины 1840-х годов православная школа была иногда единственной возможностью получить начальное образование. Известные как «школы русской веры», они привлекали беднейшие слои населения. Часто ребенок проводил в школе всю учебную неделю, возвращаясь домой только на выходные. В одноклассных приходских школах обучение было четырехлетним, в двухклассных — пятилетним. Во вспомогательных школах срок обучения был обычно

¹ В 1889 г. в управлении Дерптского учебного округа находилось 8 районов управления народными училищами: Рижский, Дерптский, Перновский, Венденский, Вольмарский, Аренбургский, Ревельский и Митавский, покрывая, таким образом, Лифляндскую и Эстляндскую губернии.

² ИАЭ. Ф. 1945. Оп. 1. Д. 95. Б. п

³ Сахаров, С. П. Народное образование в Юрьевском уезде. Из доклада, читанного 21 ноября 1916 г. в Учено-Литературном Обществе при Императорском Юрьевском университете / С. П. Сахаров. — Юрьев, 1917. — С. 6.

⁴ Отчет о состоянии православных народных училищ Прибалтийских губерний за 1904–1905 учебный год. — С. 15.

три года.¹ Отдельных школ для мальчиков и девочек было мало, в основном школы были смешанные.

Согласно закону 1870 г., дети должны были поступать в школу в возрасте 10 лет (с 1880-х гг. начальный возраст обучения уменьшается до 8 лет). Предполагалось, что они приходят грамотными, обучаясь читать в родительском доме. На практике, во многих православных школах большинство детей были неграмотными. Для учителей это представляло большую проблему, так как программа курса была рассчитана на детей, уже умеющих читать, поэтому для неграмотных детей даже устраивались специальные вечерние курсы². То, что в одном классе могли сидеть дети разных возрастных групп и уровня знания, не было спецификой православных волостных школ.³ В этом случае от учителя требовалось большое искусство в ведении урока с учетом разницы в возрасте и подготовке учеников.

Учебный год определялся, в основном, с 1 ноября по 1 апреля. С 19—22 декабря по 19 января детей отпускали на рождественские каникулы. Начало и конец учебы в каждой школе устанавливался индивидуально, даже в пределах одного прихода. Разница могла быть в 1—2 недели. Важным фактором, определяющим начало и

конец школьного года, были начало и конец выпаса скота, зависящий от погодных условий. Тем не менее, в некоторых приходских школах учеба начиналась уже в конце лета (братская школа в г. Аренсбурге), и таким образом ученики успевали усвоить больше материала, чем в деревенских школах.

Сегодня трудно представить, что некоторые дети могут остаться без начального образования, умения читать и писать. Тем не менее, были времена, когда убедить родителей отдать детей в школу было нелегкой задачей: дети в бедных крестьянских семьях, включая девочек, участвовали в семейной экономике, нанимаясь пастухами, поэтому в школу они попадали только по окончании сезона выпаса скота. Многие должны были ухаживать за малолетними братьями и сестрами. Многие беднейшие семьи даже не в состоянии были снабжать детей одеждой и едой для похода в школу. Члены училищных попечительств обходили крестьянские дворы, уговаривая родителей посылать детей в школы. Чтобы улучшить посещаемость, руководство православными школами — по примеру лютеранских школ — пыталось вводить штрафы за непосещаемость — по 1,5 копеек за каждый пропущенный день, но чаще всего эта мера остава-

¹ Отчет о состоянии православных народных училищ Прибалтийских губерний за 1904—1905 учебный год. — С. 39—41.

² Отчет о состоянии школ по Феллинскому приходу за 1893/4 учебный год. // ИАЭ. Ф. 1655. Оп. 2. Д. 1783. Б. п.

³ Например, в воспоминаниях Оскара Рютли описывается лютеранская школа, в которой один учитель вел одновременно занятие с минимум тремя группами. *Riitli, O. Mälestusi ühe Eesti Sugupõlve tööst ja võistlust (1871—1949)*. — Tallinn: Eestipäevaleht, 2010. — С. 26.

лась неисполнимой: или из-за сопротивления волостных судов, которые должны были взыскивать штрафы на основании рапортов школьных попечителей, или по бедности родителей¹. Тем не менее, введение штрафов за пропущенные дни было достаточно поздним нововведением, часто не оправдывающим себя на практике. Даже в начале XX века было немало случаев, когда дети учились дома и раз в год тестировались учителем². Известны случаи, когда православные дети, нанимавшиеся на работу к помещикам или хозяевам хуторов, не посещали школы по причине отрицательного отношения своих работодателей-лютеран к православию. Так, Феллинский благочинный С. Попов писал 19 декабря 1873 в своем рапорте о том, что «дети бедных родителей, служащие у лютеран-хозяев, которые не в другую какую школу посылают их как только в лютеранскую и, при нежелании их идти туда, никуда не посылают, хотя бы со стороны православных попечителей и священников сто раз возобновлялись требования через мирские суды»³.

Отношение родителей к школе изменилось после введения льгот по воинской повинности в 1885/1886 гг. Выпускники церковно-приходских школ получали право на сокращенный срок воинской службы по результатам экзаменов, принимаемых комиссией, состоящей из трех человек, включая

обязательно представителя духовенства. Успешное обучение в начальной школе давало и другие возможности. Выпускники могли работать учителями в вспомогательных школах, а наиболее способные могли продолжить образование в Рижской Духовной Семинарии, в учительской семинарии или русской городской гимназии. Рижская Духовная Семинария давала образование равное или даже превосходящее по уровню городские гимназии. В 1906–1918 гг. 112 эстонцев, проучившихся в РДС, поступили в ведущие университеты Российской империи, включая Дерптский, Петербургский, Московский, Казанский, Нижегородский и Варшавский университеты, а также коммерческие и педагогические институты, консерватории и военно-медицинские академии⁴. Безусловно, для большинства учеников в приходских школах поступление в высшее учебное заведение было недоступной мечтой.

Материальное обеспечение

Отношение крестьян к школам было неоднородным. В некоторых местностях крестьяне поддерживали школу как могли. Многие родители снабжали школы дровами для отопления. Другие помогали низкооплачиваемому учителю продуктами. Тем не менее, среди бедного населения было распространено убеждение, что школы и приходы должны содержаться за счет правительства.

¹ Отчет о состоянии школ по Эзельскому благочинию за 1887–1888 гг. // ИАЭ. Ф. 1655. Оп. 2. Д. 3314. Л. 69 об.

² ИАЭ. Ф. 5257. Оп. 1. Д. 26. Б. п.

³ ИАЭ. Ф. 1655, Оп. 2. Д. 1763. Б. п.

⁴ Raudsepp, A. Riia Vaimulik Seminar 1846–1918. – Tartu, 1998. Таблица 10.

Лютеранские церковно-приходские школы содержались за счет церковно-приходских средств, взимаемых по распределению церковно-училищных конвентов (т. е. орган самоуправления школ) со всех прихожан. Сбором и расходованием общих по губернии налогов на содержание школ заведывали ландратские коллегии под контролем губернского правления. Православные школы имели другую систему финансирования, согласно которой Рига централизованно распределяла средства из государственного бюджета. При православных приходах были также учреждены школьные попечительства, в которые входили представители крестьян. Тем не менее, сами православные не были в состоянии содержать материально свои школы. В отличие от лютеранских школ, они не имели поддержки среди помещиков. Совет по делам православных школ в Риге ежегодно распределял средства для аренды помещения и частично компенсировал зарплату учителям вспомогательных школ. В приходских школах должны были преподавать бесплатно члены причта, священник и псаломщики, которые получали зарплату из Консистории. Тем не менее, к концу XIX века и у представителей чиновников от образования, и у духовенства стали появляться требования о том, что священники и причетники не должны выполнять обязанности учителей. С одной стороны, действительно, не все члены духовенства обладали учительскими способностями

и, самое главное, имели время на уроки. Священники были заняты требами и составлением отчетов для епископа. С другой стороны, в конце XIX века в результате общей секуляризации сознания прослеживается тенденция отделить школу от церкви, от прихода.

Количество школ увеличивалось каждый год. Увеличивались и материальные проблемы: многие школы не имели своего дома, вынуждены были арендовать сырые и темные помещения у местных крестьян. Учителя в православных школах получали самую низкую зарплату, многие были вынуждены наниматься летом батраками и чернорабочими. Феллинский благочинный протоиерей Михаил Василев писал о том, что «Сагаферский учитель Д. Алик уволился от должности и снял в аренду корчму; на его место допущен впредь до усмотрения Михаил Кыртсмик, из кончивших учение в приходской школе.»¹ Многие учителя могли содержать себя только потому, что были холостыми молодыми мужчинами и незамужними женщинами, не имевшими еще семейных обязательств и необходимости заботиться о детях. Зарплата псаломщика-учителя хотя и была больше, в конце XIX века составляла в среднем 250–300 рублей в год, но они нередко были семейными людьми, поэтому для содержания большой семьи этого явно не хватало. Жалобы священников благочинным о том, что зарплата псаломщиков и учителей не позволяет им нормально жить, в конце XIX века учащаются. Так, например, ставший

¹ Отчет 1890 г. за 1889/1890 уч. г. // ИАЭ. Ф. 1655. Оп. 2. Д. 1780. Л. 9.

позднее знаменитый композитором православный священник Пеэтер Ларедей поначалу наряду с работой псаломщиком и школьмейстером в приходе Хяэдемеесте подрабатывал также и волостным писарем¹.

Во время школьной «зимы» ученики жили при школе. Часто в школах не хватало коек: спали по двое или на холодном полу. Обозреватели отмечали равнодушно отношение к школьным нуждам со стороны приходских школьных управлений и волостных правлений. На отчете Эстляндского губернатора 1902 г., в котором отмечалась скудость средств на православные школы, император Николай II написал: «Нельзя оставить православные школы в этом крае в таком жалком виде»².

Дисциплина и наказания

Установление дисциплины в классе и школе было важным условием успешного функционирования школы. В прошлом остались те времена, когда обучение сопровождалось поркой ребенка. Наказания старой школы критиковались и pietистами, и прогрессивной педагогикой XIX века. Физические наказания уступают место другим методам воздействия на ученика. Так, в одном из отчетов Феллинского благочиния о наказаниях было указано: «По отношению

к ученикам ленивым и шаловливым употребляются меры кротости и увещания совместно с мерами строгости. Ленивых оставляют доучивать невыученный урок, под надзором при помощи учителя или примуса старшего класса; невнимательных чаще вызывают или заставляют стоять на ногах за партой или в углу. Непослушных увещевают пред товарищами или наедине, лишают свободы на час или на два, сообщают о проступках родителям, или же вносят имя провинившегося в “черный” журнал»³. В школе при Оберпаленской церкви, кроме обычных внушений и выговоров, учителя посылали заспанных учеников бегать вокруг школы⁴.

Предметы преподавания

В ранний период развития православных школ (до 1870-х гг.) преподавалась арифметика, чтение и письмо на русском и эстонском языках, краткий катехизис и Священная история, чистописание и церковное пение. На русский язык, Закон Божий и арифметику уходило больше всего часов. В начале XX века во вспомогательной школе изучение родного языка занимало от 2 до 4 часов в неделю, русского — 8. Казалось бы, налицо преобладание русского языка в обучении. Но не следует забывать, что обычно Закон Божий также преподавался на

¹ Отчет о состоянии Гутмансбахской Спасо-Преображенской церкви ... за 1899 год. // ИАЭ. Ф. 5257. Оп. 1. Д. 21. Отчет о состоянии Гутмансбахской Спасо-Преображенской церкви ... за 1899 год.

² Отчет о состоянии православных народных училищ Прибалтийских губерний за 1904–05 учебный год. – С. 19.

³ Так называемый «кондуит». Отчет о состоянии школ по Феллинскому приходу за 1893/4 учебный год. // ИАЭ. Ф. 1655. Оп. 2. Д. 1783. Б. п.

⁴ Причта Оберпаленской церкви рапорт в 1896/7 г. // ИАЭ. Ф. 1655. Оп. 2. Д. 1785. Б. п.

латышском или эстонском языке и занимал 6 часов в неделю. Пение (3 часа) также было на местном языке. Таким образом, по количеству часов в православных школах на первом году обучения преобладало обучение на родном языке. Только в последующие годы постепенно уменьшалось в сторону русского, государственного языка. Так, на третьем году во вспомогательной школе родной язык занимал всего 2 часа¹.

В приходской школе на 3-м и 4-м годах обучения добавлялись география, история, естествознание и церковнославянский язык. Преподавались гимнастика и ремесло для мальчиков, рукоделие для девочек.

Обучение русскому языку и введение преподавания основных предметов на русском языке в Остзейских губерниях было нелегким делом. С 1870-х гг. Министерством Народного Просвещения проводится политика усиления преподавания русского языка в народных школах нерусских губерний. Успехи этой политики в Прибалтике были очень скромными. В отчетах отмечалось, что даже многие учителя вспомогательных школ плохо знают русский язык. Такое же положение было по всей Прибалтике. Ревизия сенатора Н. А. Манасеина в

1882 году отмечала, что выпускники учебных заведений Прибалтики знают русский язык крайне слабо².

В результате критических замечаний в 1874–1878 гг. составлена программа улучшения преподавания русского языка, в которой более точно определяются объем и доли преподавания, с упором на свободное чтение, грамматику и правописание. Тем не менее, из-за нехватки квалифицированных учителей и учебников новые программы медленно вводились в школы. Ранние учебники русского языка, написанные без учета методик преподавания языка, предлагали заучивание русских слов и выражений с параллельным переводом на эстонский язык³. Некоторые учебники были просто безграмотными. В то же время созданный в 1870 г. Совет по делам сельских православных народных училищ Прибалтийских губерний следил, чтобы, по крайней мере, учебники Закона Божьего издавались корректно. Например, когда шла подготовка издания книги «Начальное наставление в православной вере» Дмитрия Соколова⁴ на эстонском⁵ и латышском языках, то 30 декабря 1874 г. решением Совета было выделено 70 рублей для осуществления корректуры эстонского и 70 рублей —

¹ Отчет о состоянии православных народных училищ Прибалтийских губерний за 1904–1905 учебный год. – С. 39.

² Исаков, С. Г. Указ. соч. – С. 22.

³ Например, учебники Г. Пороменского, Я. Вальтнера (1869). Jaan Waltner. Tõlk eesti keele tähtiwenekiele wäljakõnne. Dorpat. 1869.

⁴ Государственный исторический архив Латвии (ГИАЛ). Ф. 7454. Оп. 1. Д. 2. Лл. 41–45; Ф. 4754. Оп. 1. Д. 2087. Лл. 9, 14а–15.

⁵ Sokolov, D. Õige risti-usu esimene õpetus: Eesti keele ümber pandud kümnendamast trükist, mis täielikumaks on tehtud Uuewäe Sääduse nõudmise järele nende läbikatsumise tarbeks, kes tahtwad wäeteenistusesse IV klassi ees-õigusega astuda. Riigast, 1875.

латышского издания этой книги, причем подчеркивалось, что ошибки в таких изданиях недопустимы¹.

С конца 1870-х появляются более удачные учебники, как, например, учебник преподавателя Рижской Духовной Семинарии П. Михкельсона «Русская азбука для эстов», пользовавшийся популярностью в православных школах². Методические разработки о преподавании языка появляются только лишь в учебнике русского языка Карла Хейнриха Нигголя (1851–1927), в введении которого объясняется, что обучать чужому языку можно только наглядно и с разъяснением, а не путем механической зубрежки³. В целом, учебник представлял собой ценное пособие для учителя народной школы, часто не владеющего дидактикой и методикой. В 1883 году Нигголь выпустил «Русскую хрестоматию», включавшую 313 текстов художественной литературы и фольклора. Перевод начальных школ на русский язык до 1890 года происходил постепенно. Согласно временным правилам управления народными училищами 1887 года, введение русского языка должно было происходить «по удобству» таким образом, чтобы в последнем классе все предметы, кроме Закона Божия и пения, велись на русском языке. Более жесткая политика начинается с назначением в

1890 г. нового попечителя Дерптского учебного округа Н. А. Лавровского, при котором вводится преподавание на русском языке с первого года изучения. Особенно много протеста вызвало решение перевести обучение «Закона Божия» с местных диалектов на русский язык.

Школьная культура, педагогика и отношения между учителями и учениками

В школе происходит не просто приращение знаний и обучение элементарным операциям чтения, письма и счета, но и развитие личности. На развитие личности влияют многие факторы: общая школьная культура, то, как составлена сетка предметов, педагогические методы учителей и их личность. Также влияет и школьный коллектив, отношения между детьми, динамика в классе.

Кроме учения церкви, на русскую православную педагогику оказывала влияние европейская мысль, как, например, работы Яна Коменского и А. Дистервега (1790–1866). Как известно, в трудах Дистервега, передового педагога прусской школы, большое значение имело понимание работы учителя как, прежде всего, призвания, творчества и миссии.

В руководствах по дидактике, предназначенных для учителей церковных школ, говорилось о том, что

¹ ГИАЛ. Ф. 4754. Оп. 1. Д. 2087. Л. 25.

² Михкельсон, П. Русская азбука для эстов. 1 изд. – Рига 1870, 2-е изд. – Рига, 1875; 3-е изд. – Митава, 1876; 4-е изд. – Митава, 1878, – Рига, 1882. Автор – Пеетер Михкельсон (1842–1914), выпускник Московской Духовной Академии, работал преподавателем физики и математики и инспектором Рижской духовной семинарии. *Исаков*. Указ. соч. С. 59.

³ Niggol, C. H. Vene keele õppimise raamat. Eesti rahvakoolidele kirja pannud C. H. Niggol. – Tartu, 1876. *Исаков*. Указ. соч. С. 62–63.

обучение является лишь частью воспитания. Учебная деятельность не самоцельна, но служит основным задачам воспитания, т. е. приготовления ученика «к высшему призванию в жизни как человека и христианина»¹.

В основе педагогических принципов православных школ лежали труды и взгляды П. Д. Юркевича, который, как и Паисий Величковский, был уроженцем Полтавы, профессором Киевской Духовной Академии, а затем деканом Московского университета. Целью воспитания Юркевич считал совершенство человека, которое он понимал, как «проявление образа Божия делами мудрости, правды, любви и святости». Педагогика, по его мнению, должна вести к «освобождению человека через развитие его моральной сущности».

К учителям требования становились тем выше, чем быстрее развивалась народная школа в конце XIX и начале XX века. Так, директор народных училищ Рижского учебного округа в 1915 г. писал, что в сравнении с прошлым периодом изменилось понимание роли учителя. Идеалы учительства должны быть воспитательные: «Он не должен быть ремесленником, должен видеть и понимать конечную цель своей деятельности, он

должен обладать более значительным умственным горизонтом, выходящим за пределы преподаваемых им в школе предметов»².

Одним из подходов в церковно-приходских школах был принцип спокойного, неспешного обучения. Считалось, что «педагогика есть такая наука, где, чтобы выиграть время, не надо торопиться»³.

В православных, как и в других конфессиональных школах, день начинался с молитвы. Там, где дети оставались на ночь, читались и вечерние молитвы. Некоторые дети пели в церковном хоре. Закон Божий занимал всегда самое большое место в сетке часов. Преподавание этого предмета должно было быть свободно от сухости и рутинности. Считалось, что лучше преподает не образованный богослов, а священник, который умеет выражать богословские понятия в доступной для ребенка форме, умеет «говорить просто и ясно, не понижая ... благоговейного тона». Простота и искренность изложения догматов и Священной Истории были главными критериями в выборе педагога. Дети должны были учить молитвы на слух, повторяя за учителем, а главные события из Ветхого и Нового Завета узнавались «из живого, обстоятельного рассказа

¹ Рецензия Учебного Комитета Священного Синода на учебник трех авторов Мальшевского, Зайцева, Экземплярского «Руководство к начальному обучению», которое получило высокую оценку в качестве учебного пособия для учителей церковно-приходских школ и материалов для дидактики в духовных семинариях. Извлечение из журнала Учебного Комитета при Св. Синоде 23 марта 1870 г. Собрание постановлений и распоряжений // ГИАЛ. Ф. 7462. Оп. 1, Д. 511. Л. 2.

² Канцелярия попечителя Рижского учебного округа. Летние педагогические курсы для учащихся начальных училищ // ИАЭ. Ф. 384. Оп. 1. Д. 2221. Л. 569.

³ Правила и программы для церковно-приходских школ и школ грамоты. – СПб., 1894. – С. 42.

законоучителя, лишь при этом условии навсегда запечатлеются они в их памяти в образах, облеченных плотию и кровью, а не в форме отрывков вялой прозы, затверженных в учебниках отседа и доселе»¹. Живой рассказ, искреннее чувство и вера были важны в преподавании этого предмета. Даже в период, когда многие предметы преподавались в старших классах на русском языке, в эстонских православных школах Закон Божий преподавался на родном языке учащихся. Считалось, что язык вероучения должен совпадать с языком, на котором читаются молитвы дома и в церкви.

Можно сказать, что в тех школах, где преподаватель умел говорить с детьми о вероучении на доступном для них языке и где вероучение не было оторвано от литургической жизни церкви, у учащихся не могло возникнуть протеста против предмета «Закон Божий». Безусловно, большую роль играла личность, вера и убежденность преподавателя.

Развивался также предмет «Церковное пение», которому посвящалось 4 урока в неделю в 1880-е гг. Развитие хоров и певческой культуры в Эстонии во второй пол. XIX века не могло не коснуться и православной школы. Из отчетов по православным школам мы видим, что музыкальность учителей, например, умение играть на скрипке, была большим плюсом для школы. В семье Яна Кукка

(1898—1986)² очень любили петь. У родителей были прекрасные голоса, дети быстро запоминали репертуар. Соседи собирались на домашние концерты послушать, как поет в три голоса семейство Кукк. Пели как церковные песнопения, так и народные песни. В Валгаской приходской школе Яана и его сестру Маали сразу взяли в церковный хор, которым руководил Андрей Ристкок.

Священник был не только учителем (обычно он вел Закон Божий), но и моральным авторитетом, внушающим уважение и страх. Таким образом, детям давались представления о страхе Божиим, о строгих нравственных требованиях. В воспоминаниях о православной школе в Лейси (Сааремаа) мы читаем, что играющие в свободное время в школьном дворе дети разбежались при виде приближающегося о. Дионисия Самона. Похожее впечатление производил и настоятель Александр Зверев в Торваской школе, который заставил детей вздрогнуть, когда застал их за игрой в карты на школьном дворе. Александр Рянгель, готовившийся к поступлению в Рижскую Духовную Семинарию, запомнил грозное внушение священника: «Разве не знаешь, куда готовишься? Там в карты играть нельзя!»³ Александр также запомнил, что священник не конфисковал карты и, видимо, не стал наказывать детей.

¹ Церковная школа. – СПб. – 1887. – №2. – С. 23.

² Яан (Иван) Кукк закончил Рижскую Духовную семинарию, Омский политехнический институт, Тартуский университет. Судебный исполнитель. Народный судья в Выхну.

³ Литературный музей (Тарту). Архив по истории культуры Эстонии. Ф. 296 (Рижская Духовная семинария). № 6:2. Л. 14.

Популярность и демократичность школ

Православные школы привлекали учеников по многим причинам. Во-первых, в школах царил дух семейственности, доброго отношения к ученикам. Об этом мы можем судить по воспоминаниям. Александр Рянгел считал несправедливой критику учителей православных школ. Его собственные учителя были способными, ответственными и человечными¹. Во-вторых, православные школы привлекали хорошей подготовкой по русскому языку, который становился основным языком администрации и образования в период царствования Александра III. Благодаря урокам русского языка, выпускники православных школ получали возможность поступить в средние учебные заведения. Вероятно, именно поэтому в православных школах был высокий процент неправославных учеников (около 25 %). Так, в 1898/99 учебном году в православных школах Прибалтийских губерний обучалось 18090 учащихся, из которых православных было 13614 человек². В-третьих, для выпускников православных школ в 1886 г. были введены некоторые льготы по прохождению военной службы.

Инспекторов удивляло, что многие крестьяне предпочитали православные школы, даже находившие-

ся на более далеком расстоянии от дома. Считалось, что там лучше учат русскому языку. Осматривая в гор. Везенберге (совр. Раквере) церковно-приходскую школу, окружной инспектор Рижского учебного округа, впоследствии попечитель Оренбургского округа Н. Ч. Зайончковский отмечал, что среди учащихся, владеющих русским языком почти так же, как родным, большинство — лютеране, родители которых живут от г. Везенберга на расстоянии 10—40 верст. Обратившись с вопросом к ученикам, почему они не учатся в своих волостных школах, он получил от них ответ, что в лютеранских школах плохо обучают русскому языку и потому родители отдали их в русское училище³. Хорошее знание русского языка было необходимо и самим православным, и далеко не все православные школы давали его на одинаково хорошем уровне. Например, священник Христофор Винк (1878—1972) в своих воспоминаниях писал, что его отец, желавший создать ему возможно лучшие условия для дальнейшего обучения, забрал его из приходской школы в Ильмъярве и отправил в приходскую школу в Сулаку именно потому, что в Ильмъярве преподавание русского языка было очень слабым. Хорошая подготовка у учителя Ханса Хумала в Сулаку позволила ему успешно поступить в

¹ Там же. Л. 8.

² Гаврилин, А. Указ. соч. С. 308.

³ Плисс, В. И. Историческая заслуга и продолжающееся значение православной начальной школы в Прибалтийском крае для православно-русского дела. Доклад Рижского кафедрального протоиерея // Православные народные школы в Прибалтийских губерниях. Историческое значение их и современное бедственное положение. Издание Прибалтийского Православного Братства. — СПб., 1914. — С. 29.

Рижское духовное училище и продолжить позднее обучение в Рижской духовной семинарии¹.

После окончания православной школы выпускники могли продолжить образование в гимназии, учительской семинарии или Рижской духовной семинарии. Конечно, для поступления в средние учебные заведения требовалась хорошая подготовка. Часто ученикам приходилось заниматься дополнительно, посещая неформальные «летние школы» у своих же учителей.

Образованию девочек уделялось меньше внимания. В 1904–05 гг в школах Лифляндской губернии девочки составляли 41 % от всего количества учеников, в то время как в Эстляндской губернии всего 35 %². Сестра Яана Кукка Маали училась с большими трудностями, так как родители отправляли девочку на заработки пасти скот, в связи с чем она пропускала много школьных дней и к последнему классу совершенно отстала от других учеников³. Образованию мальчиков уделялось больше внимания, так как они должны были сдавать экзамены для получения льгот по воинской повинности. Только мальчиков принимали в Рижскую Духовную Семинарию и в учительские семинарии в Аренсбурге, Тарту и Риге. Несмотря на то что во вспомогательных деревенских школах девочек училось столько же, сколько и мальчиков, в приходских школах их было значительно

меньше. Хотя следует отметить, что существовали некоторые школы для девочек, например, братская школа на Сааремаа в Аренсбурге. Была также школа для дочерей духовенства в Иллуkste в Курляндии (Kurgamaa), дававшая образование, приравнивавшееся к гимназическому, но там училось немного эстонок.

Во время немецкой оккупации в период Первой мировой войны (1914–1918) многие православные школы были закрыты, и было введено преподавание на немецком языке. После войны многие православные школы были муниципализованы, так как православные общины не имели средств к содержанию школ. Продолжали действовать воскресные школы, курсы для подготовки к конфирмации, а также преподавался Закон Божий во многих общеобразовательных школах как лютеранским, так и православным детям. Но это уже другая история.

Значение школ.

Успех первого романа тогда еще никому неизвестного аптекаря Оскара Лутса в 1913 г. «Весна: картинки из школьной жизни» был обязан тому, что многие читатели его романа могли представить себя на месте героев книги, юных эстонцев и эстонок, пришедших в школу, в которой они получали не просто знания, но и опыт жизни в обществе, испытание первой любви и дружбы, формирование характера и че-

¹ Музей Нымме (Таллинн). Рукопись: семейная хроника о. Христофора Винка (1956). Л. 18–19.

² Рижские Епархиальные ведомости. – 1906. – № 11–12. – С. 46.

³ Литературный музей (Тарту). Архив по истории культуры Эстонии. Ф. 296. № 5.1. (Воспоминания Яана Кукка).

ловеческих отношений. Роман, который считается «краеугольным национальным текстом», появился в эпоху, когда введение всеобщего начального школьного образования стало действительно опытом целого поколения. Мы знаем, что в школе, где учились герои романа Арно и Теэле, обучение в своей массе шло на русском языке. Например, Тиигу (Юри Кюслап) не может решить задачу по арифметике, пока Арно не переведет для него задание с русского на эстонский. Тем не менее, несмотря на язык обучения, эта школа воспринималась читателями романа не иначе, как национальная. Начальные школы для крестьянских детей, будь они лютеранскими или православным, были, прежде всего, народными. Сетки предметов, язык обучения, методы преподавания, образование учителей, роль духовенства в школе, условия школьного быта и отношения между учениками мало отличались между школами двух конфессий.

В своих воспоминаниях Лутс писал, что школа в «Весне», типичная лютеранская приходская школа, была все-таки школой для зажиточного эстонского крестьянства. В отличие от лютеранских, православные школы были открыты для более бедных слоев эстонского крестьянства. Благодаря поддержке царского правительства и Синода, система православных школ открывала возможности для начального, среднего и высшего образования выходцам из социальных низов. Именно об этом говорили участники совещания эстонского православного

духовенства в Таллинне 6–7 апреля 1917 г., среди которых было и несколько мирян: «Православие стало поддержкой в получении образования для большого числа детей из эстонской бедноты и этим содействовало духовному развитию Эстонии»¹. Таким образом, православие появившееся на эстонской земле как ответ на критическое социально-экономическое положение среди сельского населения, становится важным фактором для развития образования в этом регионе. Со стороны российского правительства, в период 1840–80-х гг., развитию православных школ придается значение гораздо более серьезное, чем школам среди русского населения. Ситуация меняется в период руссификации, когда финансирование православных школ замораживается, а требования к уровню образования повышаются. Тем не менее, они продолжают играть важную роль особенно благодаря возможностям обеспечить преподавание русского языка своими ресурсами. Возможно, что обращения в православие и рост школьной сети заставили и лютеранскую церковь активнее развивать начальное образование в период с 1850-х по 1880-е гг. Согласно переписи 1897 г., уровень грамотности среди населения Прибалтийских губерний на порядок превосходил уровень грамотности в Российской империи в целом (70–77 % по сравнению с 21 % в среднем по Российской Империи). Свой вклад в это достижение внесли также и православные школы.

¹ Цит. по: *Papathomas G. D., Mathias E. P., Palli, H.* (Eds.). The autonomous Orthodox Church of Estonia. L'Eglise Autonome Orthodoxe D'Estonie. Katerini, 2002. С. 84.

Список литературы

1. Ernits, E. 1973. Xigeusu koolid 1840. Aastatest 1880. aastate koolireformideni. Nõukogude kool, nj.10.
2. Gavrilin, A. Ocherki istorii Rizhskoj eparhii (Essays on the History of Riga diocese). Riga, 1999.
3. Isakov, S. G. Russkij yazyk i literatura v uchebnyh zavedeniyah Jestonii XVII—XIX stoletij (Russian language and literature in schools Estonia XVII—XIX centuries). Isuse no. 2. Tartu, 1974.
4. Kruus, H. Talurahva käärimine Louna-Eestis XIX sajandi 40-ndal aastail. Tartu, 1930.
5. Lejsman, N. Sud'ba pravoslaviya v Liflyandskom krae s 40-h do 80-h godov XIX stoletiya (The fate of the Orthodox Church in the province of Livonia from the 40 to the 80s of XIX century). Riga, 1908.
6. Mihkel'son, P. Russkaya azbuka dlya jestov (Russian ABC for Estonians). Riga, 1875, 1882; Mitau, 1876, 1878.
7. Niggol, C. H. Vene keele õppimise raamat. Eesti rahvakoolidele kirja pannud / C. H. Niggol. Tartu, 1876.
8. Papatomas, G. D., Matthias, E. P., Palli, H. (Eds.). The autonomous Orthodox Church of Estonia. L'Eglise Autonome Orthodoxe D'Estonie. Katerini, 2002.
9. Plaat, J. Usulikumised, kirikud ja vabakogudused Lääne- ja Hiiumaal: usühen-duste muutumisprotsessid 18. sajandi kesk-paigast kuni 20. sajandi lõpuni. Tartu, 2001.
10. Pliss, V. I. Istoricheskaya zasluga i podolzhayushheesya zbachenie pravoslavnoj nachal'noj shkoly v Pribaltijskom krae dlya pravoslavno-russkogo. Doklad Rizhskogo kafedral'nogo protoiereya (Historical merit, and the continued importance of the Orthodox elementary school for the Orthodox Russian affairs in the Baltic region. Report of the Riga Cathedral archpriest). Pravoslavnye narodnye shkoly v Pribaltijskikh guberniyah. Istoricheskoe znachenie ih i sovremennoe bedstvennoe polozhenie. Izdanie Pribaltijskogo Pravoslavnogo Bratstva (Orthodox public schools in the Baltic provinces. Their historical significance and the current plight. Edition of Baltic Orthodox Brotherhood). Спб., 1914. Pp. 3-36.
11. Pravila i programmy dlya zerkovno-prihodskih shkol i shkol gramoty (Regulations and programs for parochial schools and schools of literacy). St. Petersburg, 1894.
12. Raudsepp, A. Riia Vaimulik Seminar 1846—1918. Tartu, 1998.
13. Rebane, L. Usuvahetuslik liikumine Põhja-Eestis eriti kuberner Polivanovi ajal 1883—1885. Auhinnatöö. Tartu, 1932.
14. Ryan, D. The Tsar's Faith: Conversion, Religious Politics and Peasant Protest in Imperial Russia's Baltic periphery 1845—1870s. PhD Dissertation. UCLA, 2008.
15. Ryzhakova, S. 2005. Latyshskaya nacional'naya istoriyaja: o kul'turnyh mehanizmah v konsruirovanii i referirovanii proshlogo (Latvian national history: about cultural mechanisms in the design and referencing of the past). Antropologicheskij forum, no 11.
16. Сахаров, С. П. Narodnoe obrazovanie v Yur'evskom uezde. Iz doklada, citannogo 21 noyabrya 1916 g. v Ucheno-Literaturnom Obshhestve pri Imperatorskom Yur'evskom universitete (Education in Yurievskij county. From the report, read November 21, 1916 in the Scientific-Literary Society at the Imperial University Yuryev). Yur'ev, 1917.
17. Sokolov, D. Õige risti-usu esimene õpetus: Eesti keele ümber pandud kümnendamast trükist, mis täielikumaks on tehtud Uueväe Säduse noudmise järele nende läbikatsumise tarbeks, kes tahtwad väeteenistusse IV klassi ees-õigusega astuda. Riigas, 1875.
18. Vorob'eva, L. M. Pribaltika na razlomah mezhdunarodnogo sopernichestva. Ot nashestviya krestonoscev do Tartuskogo mira 19920 g. M., 2013.
19. Whelan, H. Adapting to Modernity. Family, Caste and Capitalism among the Baltic German Nobility. Wien, 1999.

С. В. Снапковская

**БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНАЯ УЧЕБНАЯ
ЛИТЕРАТУРА В РЕТРОСПЕКТИВЕ:
СИНТЕЗ НАЦИОНАЛЬНОГО
ОСНОВАНИЯ
И ОБЩЕРОССИЙСКОГО ОПЫТА**



УДК 821

ББК 74.04(3)

В центре внимания статьи белорусско-российского ученого С. В. Снапковской — проблема создания учебной литературы для детей белорусов. Впервые материал на эту тематику автор опубликовала в журнале «Весці Акадэміі навук БССР» еще 25 лет назад. Однако за последние четверть века актуальность темы только усилилась и приобрела новый культурно-педагогический формат, позволив аккумулировать вокруг проблемы новые российские и белорусские источники. Таким образом, данная статья начинает публикацию ряда материалов по историко-педагогической проблематике, подготовленных исследователем за последние несколько лет во время работы с документами в архивах, отделах рукописей и библиотеках Российской Федерации.

Ключевые слова: концепции белорусской национальной школы; учебная литература; учебная книга; белорусские учебники и пособия.

S. V. Snapkovskaya

**BELARUSIAN-LANGUAGE EDUCATIONAL
LITERATURE IN RETROSPECTIVE: SYNTHESIS
OF THE NATIONAL FOUNDATION
AND ALL-RUSSIAN EXPERIENCE**

The article focuses on the problem of creation of textbooks for Belarusian children. For the first time the material on this subject the author published in the journal “Весці Акадэміі навук БССР” 25 years ago. But over the past quarter-century relevance of the topic only strengthened and acquired a new cultural and educational format, allowing to accumulate around the issue of new Russian and Belarusian sources. Therefore, this article begins publishing series of materials on historical and pedagogical issues, prepares by the researcher in

the last few years while working with documents in the archives and libraries of the department of manuscripts of the Russian Federation.

Key words: the concept of the Belarusian national school; educational literature; an educational book; Belarusian textbooks and manuals.

Исторической трагизм, необычайная сложность культурной судьбы белорусского языка не могли не отразиться на развитии такого важного фактора содержания образования, как учебные книги на родном языке. К появлению специальной учебной литературы, как специфической педагогической основы, ее функции выполняло устное народное творчество. Так было и есть во всей мировой литературе: фольклором «живились» в каждую эпоху великие национальные писатели, просветители и педагоги. Но в белорусской литературе в силу исторических причин процесс перехода фольклорных форм к новой художественной системе был замедлен. Долгое время белорусский фольклор заменял печатное слово в детской литературе. Когда белорусский язык приобрел письменную литературную форму на основе устной, эта сильная связь между ними в дальнейшем не прерывалась, она трансформировалась в устойчивую традицию национальной детской литературы¹.

В XIX в. на белорусском языке разрешалось печатать только фольклорные материалы, исторические документы и памятники народной культуры. Первым обширным соб-

ранием материалов по белорусскому языку явился «Сборник памятников народного творчества в Северо-Западном крае», собранный учащимися Молодечненской учительской семинарии и изданный в Вильно в 1866 г. К 60–70 гг. XIX в. относится и плодотворная деятельность белорусского ученого и педагога И. Носовича, составителя первого крупного (30-тысячного) «Словаря Белорусского наречия», изданного в Петербурге Императорской академией наук в 1870 г. Обширный сборник «Белорусских песен» П. Бессонова был напечатан в Москве в 1871 г. В Петербурге было опубликовано крупное и весьма ценное издание «Труды этнографическо-статистической экспедиции в западно-русский край, снаряженной Императорским русским географическим обществом Юго-западного отделения. Материалы исследования, собранные П. П. Чубинским», где был записан целый ряд белорусских говоров Минской, Черниговской и Гродненской губерний². Известным российским ученым М. П. Погодиным в Витебской губернии был собран лексический материал с целью издания «Словаря белорусского наречия».

¹ Гурэвіч, Э. С. Дзіцячая літаратура / Гурэвіч // Нарысы па гісторыі беларуска-рускіх літаратурных сувязей. У 4 кн. – Мінск: Навука і тэхніка, 1994. – Кн. 2: Пачатак XX в. 1900–1917. – С. 48–53.

² Булич, С. Белорусское наречие / С. Булич // Новый энциклопедический словарь. Т. 8. Издатели Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб. б.г. – С. 947–951.

В 1873 г. в комментариях к будущему словарю он отмечал исключительную важность этой работы, поскольку «сие наречие есть общее для крестьян Смоленской, Белорусских и некоторых Полтавских губерний для объяснения некоторых мест в древней нашей словесности»¹.

Из белорусскоязычной учебной литературы, вышедшей в XIX в., известны два издания, напечатанные латинским шрифтом: «Краткий сборник христианской науки для крестьян римско-католического вероисповедания, говорящих на польско-русском языке» (Вильно, 1835 г.), а также после долгого перерыва — «Песни набожные» (Варшава, 1861 г.) и «Букварь для добрых деток католиков» (Варшава, 1862 г.). Эти книги заслуживают глубокого историко-педагогического изучения, но для нашей проблематики важнее выявить основания такой мизерной поступательности белорусскоязычной учебной литературы: три весьма скромных издания за весь XIX век! По нашему мнению, причина была в низком уровне грамотности (особенно среди белорусского крестьянства), отсутствии финансовых средств, опыта издательского дела и фактического запрета белорусского языка вплоть до 1904 г. Между тем, на протяжении XIX в. на белорусском языке было издано толь-

ко 75 книг различного содержания, в то время как с 1901 по 1916 гг. — уже 245². Белорусские издания до революции 1905—1907 гг. печатались, как правило, латинским шрифтом. Однако издание литературы на латинице преследовалось правительством с целью недопущения польско-католического влияния в образовательно-просветительской сфере Северо-Западного края. На наш взгляд, основная причина издательской стагнации белорусскоязычной учебной литературы состояла в неразработанности белорусского языка, отсутствии прежде всего единого алфавита, унифицированных лексико-грамматических норм, правил правописания и терминологии. К началу 60-х гг., когда русский язык еще не получил широкого распространения в начальных школах Беларуси, правительством даже делались попытки издавать учебники на белорусском языке с целью облегчения процесса русификации³. Однако при М. Н. Муравеве от такой замаскированной тактики отказались и перешли к принудительному обрусению. Руководители восстания 1863—1864 гг. — К. Калиновский и его единомышленники — были одухотворены идеей обучить начальной грамоте на белорусском языке широкие массы белорусского народа. Первый этап национального направления в образова-

¹ Ф. 231/1 Погодин М. П. Ед. хр. 47.50, Лл. 1—2.

² Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: Тез. докл. и сообщ. на XV сессии научн. Совета по проблемам истории обр. и педаг. науки (17—18 мая 1994 г.) / Под ред. З. И. Равкина. — М. : Ин-т теорет. пед-ки и междунар. исслед. в образ. РАО, 1994. — С. 163—164.

³ Шакун, Л. М. Гісторыя беларускай літаратурнай мовы / Л. М. Шакун. — Мінск: Універсітэцкае, 1984. — 318 с.

нии Беларуси в 1862—1863 гг. был ознаменован изданием К. Калиновским нелегальной белорусскоязычной газеты «Мужытская правда».

В начале XX в. в связи с временной легализацией белорусского слова, возникли более благоприятные условия для открытия белорусских школ и издания белорусскоязычной учебной литературы. Дело обучения на родном языке необходимо было начинать с издания учебной литературы на белорусском языке. В Петербурге студентом В. Ивановским был организован «Кружок народного просвещения», на базе которого было создано тайное издательское товарищество. Организатором и председателем товарищества «Заглянет солнце и в наше оконце» являлся В. Ивановский, который написал на латинице и анонимно издал учебник «Белорусский букварь, или Первая наука чтения» (1906 г.). К. Каганец (К. Костровицкий) опубликовал кириллический вариант этого учебника. Книга стала первым белорусскоязычным учебником, изданным товариществом «Заглянет солнце и в наше оконце».

Целью издателей было научить читать неграмотную крестьянскую массу (а также обучить грамотных в русском и польском языках) белорусскому печатному слову. Система обучения письму опиралась на буквослагательный метод, который по эффективности уступал тогда более передовому звуковому методу обучения чтению. Методически «Букварь» основывался на «Przomyku» (русс. «Лучик». —

С. С.) — известном польском букваре К. Прушинского. Составители выработали унифицированные правила белорусской орфографии как кириллицей, так и латиницей, ввели для латиницы новую графическую систему, которая опиралась на чешский алфавит. В «Букваре» после ознакомления с определенным звуком предлагались для чтения сначала открытые слоги, односложные и двусложные слова, затем — по возрастающей — предложения и небольшие тексты. В качестве учебного лексического материала использовалось множество пословиц, остроумных народных изречений, сравнений. Содержание текстов опиралось на тесную взаимосвязь детских переживаний с их жизненным опытом.

Вклад К. Каганца в педагогическую мысль не исчерпывался только изданием первого белорусского букваря. Он готовил учебник «Белорусская грамматика», рукопись которого осталась незавершенной, пытался создать собственно белорусскую азбуку, оформлял в 1909 г. книгу Я. Коласа «Второе чтение для детей белорусов», разрабатывал грамматические нормы белорусского литературного языка, используя в качестве основы белорусский народный язык. Предложенные им в начале XX в. некоторые грамматические термины вошли в современную грамматику белорусского языка. Белорусский критик и литературовед С. Полюан видел в лице К. Каганца продолжателя литературных достижений времен Ф. Богушевича, предшественника Цётки и Я. Коласа¹.

¹ Памятная книжка Виленского учебного округа на 1902/1903 уч. г. — Вильно, 1902. — С. 107.

В 1906 г. в Жолкве, около Львова, под псевдонимом «Временный» (Тымчасовы) Цётка (Э. Пашкевич) издала книжку на белорусском языке «Гостинец для малых детей», напечатанную латинскими буквами. Эта книга была переведена с украинского языка на белорусский с небольшими изменениями, поскольку учебных материалов на белорусском языке еще не было. В том же году в издательстве «Заглянет солнце и в наше оконце» в Петербурге вышла книга Цётки «Первое чтение для детей белорусов» (латиницей и кириллицей), которая являлась пособием для детей первого класса и продолжениям «Белорусского букваря» В. Ивановского и К. Каганца. В начале книги для тех, кто ранее не учился читать по букварю, приводилась краткая информация об отдельных звуках. Далее предлагались небольшие связанные тексты для чтения. В процессе работы над первыми книгами для детей Цётка столкнулась с большими трудностями, связанными с тем, что в течение долгого времени белорусский язык жил и развивался как язык разговорный, язык народного творчества, не имеющий собственного алфавита. Так, в письме к Б. Эпимах-Шипилле от 28 июня 1906 г. в связи с изданием «Первого чтения» в Петербурге она настойчиво интересовалась судьбой белорусского букваря, разработкой его фонетических норм¹. В основу «Первого чтения» Цётка положила высокохудожественный язык Ф. Богушевича, Я. Лучины, Я. Купалы, Я. Коласа, использовала резуль-

таты этнографических и лингвистических исследований Е. Ф. Карского, Е. Р. Романова и других белорусских ученых и педагогов. Этим подвижничеством она внесла существенный вклад в создание белорусского литературного языка, учебной литературы для обучения детей на родном языке и вместе с тем в разработку концепции белорусской национальной школы.

В «Первом чтении для детей белорусов» Цётка раскрыла этно-конфессиональные условия, в которых обучались белорусские дети Северо-Западного края. В рассказе «Моя деревня» она писала, что обучение детей в белорусской деревне только по-русски и по-польски препятствовало прочному усвоению знаний, а в результате языкового смешения «выходила каша». Вместе с тем дети в одной семье «чуждались родного языка». Цётка с горечью писала: «Язык свой передразнивают, языка родного стыдятся, над родительской речью смеются...». Однако самим крестьянам не было безразлично, на каком языке разговаривают и учатся их дети. Народ не утратил любви к своей земле и родному слову. Когда крестьяне организовали свою школу, «взяли учителя белоруса, накупили книг белорусских и начали учить детей в своей деревне и своим языком», дети в школе и дома стали разговаривать на родном языке. Это стимулировало интерес детей к белорусской культуре, к народному творчеству, потребность в развитии общения на родном языке².

¹ Цётка. Творы / Цётка. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1976. – 302 с.

² Там же. С. 19.

В «Первом чтении для детей белорусов», которое состояло из небольших авторских произведений, а также различных жанров народного творчества, нашли отражение как явления окружающего мира, так и национальный колорит, условия быта белорусской деревни, характер и психология белорусского крестьянства. Пронизанные реализмом и демократизмом, книги Цётки явились своеобразным вызовом правительственной школьной политике. Важно отметить, что «Гостинец» и «Первое чтение» Цётки, наряду с «Букварем» В. Ивановского и К. Каганца, были первыми книгами для детей в белорусской педагогической литературе, которые соответствовали педагогическим требованиям, поставленным К. Д. Ушинским и другими прогрессивными педагогами России. Издание первых учебных книг для детей было важным средством в борьбе за школу на родном языке. «До Цётки никто из белорусских писателей и поэтов не занимался изданием книжек для детей. Цётка была пионером в этом деле», — писала «Наша нива»¹.

В 1907 г. был напечатан латиницей и кириллицей «*Rusinsky lemantar. Napisau Staryj Hospodar*» (Русинский букварь. Написал старый господар). Анонимный автор, выходец из белорусского Полесья, адресовал букварь своим землякам, поскольку «лемантарі повинни учитися читати всі Полешуки». Книга, написанная на диалекте, имела узколокальную направленность и была адресована, вероятно, жителям белорусско-ук-

раинского пограничья. Поэтому и не получила широкого распространения на территории Беларуси.

Вслед за Теткой в 1909 г. Я. Колас издал книгу «Второе чтение для детей белорусов», которая вышла одновременно в двух издательствах «Заглянет солнце и в наше оконце» (Петербург) и «Наша хага» (Вильно). Это была хрестоматия для учеников начальных школ Беларуси. «Второе чтение для детей белорусов» Я. Коласа, в отличие от «Первого чтения» Цётки, больше соответствовало детскому возрасту, глубже отображало события и явления жизни. Однако главный посыл этих учебников был направлен на обучение и воспитание белорусских детей на родном языке. Значительное место в учебниках Цётка и Я. Колас отводили описанию картин белорусской природы, считая ее не только источником знаний, но и средством патриотического, морально-эстетического и экологического воспитания учащихся. В основу обеих книжек был положен общий дидактический принцип, который заключался в восхождении от простого к сложному при использовании доступного детям белорусского материала.

В плане содержания, особенностей стиля и языка книга профессионального учителя Я. Коласа была составлена на более высоком научно-методическом уровне по сравнению с «Чтением» Цётки. «Второе чтение» отличалось последовательностью, единством стиля, красочностью языка. Автор видел свою задачу в разработке такого материала для чтения,

¹ Арабей, Л. Л. Цётка / Л. Л. Арабей. — Мн. : ДВБ, 1956. — 158 с.

который бы содействовал расширению кругозора белорусских детей, пробуждал национальное самосознание, учил эстетическому восприятию явлений окружающей действительности, обогащал мышление и развивал язык. В учебной книге «Второе чтение» синтезировались такие процессы, как усвоение норм белорусского языка, изучение лучших произведений национальной литературы и осмысление явлений окружающей природы и социальной действительности. На этих основах Я. Колас мог решать и задачу воспитывающего обучения. Как педагог и писатель, он считал, что главной в произведениях для детей является морально-воспитательная идея, благодаря которой ребенок в процессе чтения сам должен приходить к необходимому выводу, «дотягиваться» до определенного морально-эстетического уровня.

«Второе чтение», которое состояло из авторских произведений и патристического предисловия Л. Севрука, имело семь разделов. Материалы первых частей были посвящены временам года¹. В пятом разделе «Родные образы» — стихотворения и проза о жизни крестьян белорусского Полесья, пронизанные социальными мотивами. Материал в книге хорошо продуман с точки зрения требований педагогики, размещен по степени возрастающей сложности не только идейного смысла, тематики, содержания, но и особенностей языка, стиля произведений.

Большой воспитательный потенциал Я. Колас видел в народной педагогике, воплощенной в разнообразных жанрах фольклора, поэтому в последний раздел «Второго чтения» вошли сказки, обработанные талантливым писателем и педагогом, доступные по форме и привлекательные по содержанию. По словам современника Я. Коласа, белорусского поэта и критика С. Полуяна, «учебник составлен в соответствии с требованиями педагогики и привлекает своей поэтичностью»².

Дело создания учебных книг на белорусском языке продолжил В. Ластовский, достигший путем самообразования значительных успехов в науке и образовательной практике. В. Ю. Ластовский проявил себя блестящим общественно-политическим деятелем, ученым, педагогом, писателем, историком, филологом, этнографом, публицистом. Важно, что именно Ластовский стал автором первого белорусскоязычного учебника «Краткая история Беларуси». Его заботы о национальном образовании и воспитании привели к созданию пособия «Отцам и матерям», предназначенного для родителей-белорусов. Книга написана в оригинальном формате вопросов и ответов по самым злободневным аспектам национального воспитания молодежи. Вацлав Ластовский обозначил свое педагогическое кредо не только как автор первых белорусских учебников и пособий, но и как переводчик

1 Редакционная статья // Белорус. учит. вестн (Могилёв на Днепре). – 1910. – № 2–3. – С. 1–5.

2 Памятная книжка Виленского учебного округа на 1902/1903 уч. г. – Вильно, 1902. – С. 111.

школьных произведений с русского, польского, английского, датского языков на белорусский. Своей деятельностью и педагогическими взглядами он стремился вывести образование и педагогическую мысль Беларуси на общеевропейский уровень и одновременно осмыслить собственно национальный путь. Как отмечалось, в 1910 г. им была напечатана «Краткая история Беларуси», фактически первый учебник по истории Беларуси на родном языке, где была популярно изложена концепция исторического развития Беларуси.

В. Ластовский взялся за дело создания нового «букваря» для белорусских школ и в 1915 г. в Вильно издал учебник «Первый букварь, книжка для белорусских детей для науки чтения». В 1916 г. в Вильно «Первый букварь» вышел на латинице вместе с «букварем» для 2-го и 3-го классов «Rodnyje Zerniaty» («Родные зёрныта»). «Первый букварь», хотя и небольшой по объёму (64 стр.), состоял из предисловия, фонетического и лексического минимума, авторских текстов, стихотворений и словаря¹. Свои педагогические взгляды и методические пожелания педагог высказал в предисловии к учебнику. Поскольку «дальнейшая наука чтения в основном зависит от первоначального обучения», В. Ластовский советовал обратить особое внимание педагогов на развитие устной речи, предлагал использовать известные дидактические правила. Давая методические советы, он призывал учителей стремиться к

сознательному усвоению учащимися учебного материала, максимально индивидуализируя процесс обучения и воспитания. Цель учебника автор видел в формировании национального самосознания у белорусских детей. По его мнению, решить эту проблему можно путем обучения на родном языке: во-первых, через знакомство с богатой, героической и одновременно трагической историей своего народа; во-вторых, через изучение народно-педагогического наследия белорусов. В. Ластовский дальше других пошел вперед в деле формирования целостной педагогической системы, которая состояла из учебно-воспитательного комплекса (учебных книг, работ и серии статей на культурно-образовательные и учебно-воспитательные темы). Подготовленные им учебники были предназначены как для белорусов-католиков (напечатаны латинским шрифтом), так и для белорусов-православных (на кириллице).

Безусловной заслугой автора по сравнению с учебными книгами В. Ивановского и К. Каганца, Цётки и Я. Коласа является то, что впервые на страницах учебника для начальной школы были представлены материалы об историческом прошлом Беларуси под названием «Из нашего прошлого». Исторические тексты, частично взятые из «Краткой истории Беларуси» и адаптированные для учеников начальной школы, раскрывают славную историю белорусского народа («Княжна Рогнеда», «Битва под Могильным», «Витовт и Ягайло» и

¹ Ластоўскі, В. Першая чытанка: Кніжыца для беларускіх дзетак дзеля навукі чытання / Ластоўскі. – Вільня : Друк. Марціна Кухты, 1916. – 64 с.

др.). Автор стремился соединить обучение детей родному языку с развитием необходимых жизненных понятий, используя тексты познавательного характера. В своем произведении В. Ластовскому удалось обогатить научно-педагогические идеи и методические находки самобытным национальным содержанием.

Деятельность и педагогические идеи В. Ластовского имеют большую значимость для развития образования в Беларуси прежде всего потому, что впервые в белорусской учебной литературе удалось объединить лучшие достижения представителей официального, правительственного направления педагогической мысли и лидеров белорусского национально-культурного возрождения. Первые учебные книги на родном языке увидели свет благодаря усилиям белорусской интеллигенции и явились значительным событием в национальной педагогике и белорусской литературе. Учебной литературой, созданной В. Ивановским, К. Каганцом, Цёткой, Я. Коласом, В. Ластовским, был заложен прочный фундамент в становлении белорусского языка, литературы и национальной школы. Авторы выстраивали свои педагогические идеи на реалистичном подходе, поэтому стремились не ограничивать задачи воспитания кругом собственно детских тем. Они не отвлекали внимания детей от острых жизненных проблем и противоречий. Писатели учили детей читать «книги природы», понимать ее язык. Как

прозаические, так и стихотворные произведения букварей имеют выразительную социальную заостренность. Им характерны правдивый показ жизни народа, раннее включение в большой и сложный мир взрослых людей через трудовую деятельность, пробуждение национальных чувств путем рефлексии богатого культурного наследия белорусского народа.

Первые белорусские учебные книги, в особенности «Чтения» Цётки и Я. Коласа, были подготовлены на основе использования педагогического опыта русских педагогов, в первую очередь К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого. Идеи К. Д. Ушинского были широко распространены среди белорусских учителей. В этой связи Я. Колас писал: «Безусловно, влияние прогрессивных русских деятелей — и в области педагогики, публицистики и художественной литературы — отразилось на мне... «Родное слово» и «Детский мир» оставили в моей душе глубокий след. Он отразился и на материале для «Второго чтения»¹.

А. Е. Богданович в своей педагогической деятельности также опирался на «Родное слово» К. Д. Ушинского и считал эту книгу «ником не превзойденной жемчужиной педагогической литературы»².

Усилиями авторов первых белорусских учебников произошла трансформация опыта и педагогических концепций К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого на национальную поч-

¹ Колас, Я. Збор твораў: У 14 т. / Я. Колас. — Т. 14. Письмы. 1950–1956: Дзённікі: Летапіс жыцця і творчасці / Рэд. тома Ю. Пшыркоў.— Мінск: Мастацкая літаратура, 1978. — С. 73.

² Зуборев, Л. Крик буревестника. — Мінск: Мастацкая літаратура, 1989. — С. 22–23.

ву в соответствии с их педагогическими взглядами и эстетическими идеалами. Особенно созвучными для них были идеи К. Д. Ушинского о народности, демократизме, гуманизме и реализме воспитания. Автор «Родного слова» и «Хрестоматии» считал, что идея морального воспитания произрастает из любви к родному языку. В его книге «Родное слово», опубликованной в 1913 г. в Санкт-Петербурге, подчеркивается, что, пока живет язык народный в устах народа, до тех пор живет и народ. И нет насилия более невыносимого, чем то, которое стремится отобрать у народа наследие, созданное множеством поколений его ушедших предков. Отберите у народа все — и он все сможет вернуть; но отберите язык, и он никогда больше уже не создаст его, новую родину даже может создать народ, но язык — никогда: умер язык в устах народа — умер и народ.

Я. Колас, используя опыт К. Д. Ушинского, смог создать оригинальную, национально-самобытную книгу-букварь, которая полностью соответствовала педагогическим и идейно-эстетическим задачам воспитания детей белорусов. Надо учитывать и то, что Я. Колас подготовил ее при отсутствии в Беларуси опыта создания подобных книг, объединив в единое целое познавательные, воспитательные и эстетические задачи. Как писатель, Я. Колас стремился реализовывать педагогические замыслы посредством самих художественных произведений, которые специально готовил для учебника. Педагогические взгляды и практическая деятельность В. Ивановского, К. Каганца, Тетки, Я. Коласа и В. Ластовского по созданию учебных книг на родном языке приобрели большую актуальность и общественно-политическую значимость.

Список литературы

Фонды научного отдела рукописей РГБ (Москва)

1. Ф. 55. Волкович В. А. «Введение в психологию нации» (1915 г.). Лл. 1—9. — Л. 8

2. Ф. 55. Волкович В. А. «Национальное воспитание как задача гармонического развития» (2. IV. 1912 г.), 26 л.

3. Ф. 55. Волкович В. А. «Национальный воспитатель Константин Дмитриевич Ушинский» (1913 г.), 127 л. — л. 184

4. Ф. 55. Волкович В. А. «О проекте построения новой, идеальной русской школы, на основании так называемой философии новой русской школы» (1907 г.)

5. Ф. 135. Короленко В. Г. Разд. II, к. № 36. Ед. хр. № 34, Лл. 1—2.

6. Ф. 231/1. Погодин М. П. Ед. хр. 47.50, Лл. 1—2.

7. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: Тез. докл. и сообщ. на XV сессии научн. Совета по проблемам истории обр. и пед. науки (17—18 мая 1994 г.) / Под ред. Э. И. Равкина. — М. : Ин-т теорет. педки и междунар. исслед. в образ. РАО, 1994. — 280 с.

8. Арабей, Л. Л. Цётка / Л. Л. Арабей. — Мн. : ДВБ, 1956. — 158 с.

9. Булич, С. Белорусское наречие. Новый энциклопедический словарь. / С. Булич Т. 8. Издатели Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. — СПб. б.г. — С. 947—951.
10. Гурэвіч, Э. С. Дзіцячая літаратура / Э. С. Гурэвіч // *Нарысы па гісторыі беларуска-рускіх літаратурных сувязей*. У 4 кн. — Мінск : *Навука і тэхніка*, 1994. — Кн. 2: Пачатак XX в. 1900—1917. — С. 48—53.
11. Зуборев, Л. Крик буревестника / Л. Зуборев. — Мінск : *Мастацкая літаратура*, 1989. — 325 с.
12. Колас, Я. *Збор твораў: У 14 т. / Я. Колас. — Т. 14. Пісьмы. 1950—1956: Дзённікі: Летапіс жыцця і творчасці / Рэд. тома Ю. Пшыркоў.*— Мінск : *Мастацкая літаратура*, 1978. — 526 с.
13. Ластоўскі, В. Першая чытанка: Кніжыца для беларускіх дзетак дзеля навукі чытання / В. Ластоўскі. — Вільня : Друк. Марціна Кухты, 1916. — 64 с.
14. Памятная книжка Виленского учебного округа на 1902/1903 уч. г. — Вильно, 1902. — 257 с.
15. Редакционная статья // *Белорус. учит. вестн (Могилёвна Днестре)*. — 1910. — № 2—3. — С. 1—5.
16. Цётка. Першае чытанне для дзетак беларусаў / Цётка. — СПб. : “Загляне сонцэ ў нашэ ваконцэ”, 1906. — 30 с.
17. Цётка. Творы / Цётка. — Мінск : *Мастацкая літаратура*, 1976. — 302 с.
18. Шакун, Л. М. *Гісторыя беларускай літаратурнай мовы / Л. М. Шакун.* — Мінск: *Універсітэцкае*, 1984. — 318 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

К. А. Алейникова



ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ УНИВЕРСИТЕТА ШТАТА ИЛЛИНОЙС, США

УДК 378.14

ББК 74.58

Опыт подготовки педагогов США в области дошкольного образования представлен характеристикой программы подготовки специалистов штата Иллинойс, которая позволяет готовить педагогические кадры к работе с детьми от рождения до 8-летнего возраста, в том числе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Особое внимание автор уделяет организации и проведению педагогической практики в педагогическом колледже Университета этого штата.

Ключевые слова: педагогическое образование в США; программа подготовки педагогов дошкольного образования; виды педагогической практики; профессионально-педагогическое портфолио студента.

K. A. Aleynikova

PECULIARITIES OF TEACHING PRACTICE OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF "PRE-SCHOOL EDUCATION" IN TEACHER TRAINING COLLEGE, Illinois University, the USA

The experience of the US training of teachers in pre-school education shows the characteristics of training programs in Illinois that allows to prepare teach-

ing staff to work with children from birth to 8 years of age, including children with special educational needs. Particular attention is paid to the organization and conduct of teaching practice in teacher training college of the University of Illinois.

Key words: teacher education in the US; training program for teachers of pre-school education; types of teaching practice; professional and pedagogical portfolio of a student.

Модернизация отечественной системы дошкольного образования предъявляет повышенные требования к качеству подготовки современных педагогов, которое заключается не только в отборе оптимального содержания профильно-ориентированных дисциплин, реализующихся в базовой и вариативной части программы, но и эффективной организации разнообразных видов педагогической практики. Педагогическая практика представляет собой системообразующий компонент профессионального педагогического образования, направленный на приближение теоретического обучения к будущей профессиональной деятельности в области обучения и воспитания подрастающего поколения. Одним из возможных способов поиска путей повышения эффективности организации и проведения педагогической практики будущих воспитателей детского сада является изучение и трансформация опыта зарубежных стран.

Интересным в этой связи представляется опыт США, поскольку именно эта страна одна из первых в мире заявила о необходимости повышения качества и эффективности педагогического образования. Особую

роль в этом процессе американские государственные органы в области образования, исследователи и педагоги-практики отводят организации разнообразных видов педагогической практики.

В соответствии со стандартом подготовки педагогов дошкольного образования, разработанным при поддержке Национальной ассоциации образования детей младшего возраста (The National Association for the Education of Young Children), главной целью организации педагогической практики студентов в американских университетах и колледжах является формирование профессионально-педагогических черт личности, а также овладение практикантами основными функциями педагогической деятельности воспитателя, оказывающего услуги по присмотру и уходу за детьми (caregiver), и педагога, способного организовывать воспитательно-образовательный процесс в условиях детского сада (teacher)¹.

Однако важно отметить, что система высшего педагогического образования в Соединенных Штатах имеет ярко выраженную региональную специфику, которая заключается в том, что подходы к наполнению содер-

¹ NAEYC, National Association for the Education of Young Children <http://www.naeyc.org/>

жания вариативной части программ подготовки специалистов в области образования варьируются от штата к штату. В связи с чем, содержание программы подготовки специалистов дополняется существенными для каждого штата компонентами. В штате Иллинойс таким дополнительным компонентом к стандарту подготовки педагогов дошкольного образования является работа с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Программа подготовки педагогов в области дошкольного образования (The Early Childhood Teacher Education Program), принятая в штате Иллинойс, позволяет готовить кадры к работе с детьми от рождения до 8-летнего возраста, в том числе с детьми, имеющими особые образовательные потребности¹. Программа прошла аккредитацию в Национальном совете по аккредитации педагогического образования (The National Council for Accreditation of Teacher Education), основанном в 1954 году и призванным обеспечить качество педагогического образования на всей территории Соединенных Штатов Америки путем проведения экспертизы и аккредитации образовательных программ. Данная программа базируется на ключевых положениях, среди которых особое значение придается теоретическим знаниям и практическим умениям, овладение которыми происходит в процессе изучения не только профильно-ориентированных дисциплин, но и посредством специально организованной педагогической практики².

Обратимся к опыту организации и проведения педагогической практики в педагогическом колледже Университета штата Иллинойс (Illinois State University College of Education). Подчеркнем, что данный университет самостоятельно разрабатывает и реализует программы подготовки бакалавров, магистров, докторов преимущественно в области образования. В связи с чем университет входит в десятку ведущих вузов Американской ассоциации колледжей педагогического образования (The American Association of Colleges of Teacher Education), занимающихся подготовкой педагогических кадров для разных образовательных уровней, в том числе и дошкольного. В рамках направления «Дошкольное образование» в педагогическом колледже организуется два основных вида практики: учебная (study practice) и производственная (practical training), по результатам прохождения которых будущие воспитатели должны проявить свои знания и умения в области планирования и подготовки (domain 1: Planning and Preparation), создания среды в группе (domain 2: The Classroom Environment), организации образовательно-воспитательного процесса (domain 3: Instruction), профессиональной ответственности (domain 4: Professional Responsibilities).

В содержание упомянутых выше областей (domains) входят разнообразные знания, умения и навыки. Так, например, в области планирования и подготовки будущей воспитатель

¹ Early Childhood Teacher Education Program.— Illinois State University, 2012. — 67 p.

² NBPTS, National Board for Professional Teaching Standards <http://www.nbpts.org/>

должен продемонстрировать знание особенностей физического и психического развития дошкольников, программных задач по направлениям воспитания и обучения в детском саду, структуры занятия, диагностических критериев, направленных на выявления уровня сформированности знаний у детей; владение соответствующими возрасту методическими приемами, умение подбирать дидактический материал и организовывать игровую, художественную, познавательную и продуктивную деятельность, составлять конспекты занятий, разрабатывать и подбирать диагностический инструментарий. В области создания эмоциональной, развивающей и безопасной среды в группе студент в процессе практики показывает свои способности в организации взаимодействия с воспитанниками (через слово и деятельность), направляет детей на то, чтобы они стремились достигать высоких результатов в разнообразных видах деятельности и испытывали позитивные чувства от взаимодействия; более того, студент должен овладеть умением осуществлять мониторинг поведения детей, грамотно корректировать аномальное поведение, организовывать безопасную и без барьерную доступную среду, насыщенную необходимыми для психического и физического развития материалами. Важное значение в программе прохождения практики придается такому аспекту, как организация образовательно-воспитательного процесса. В ходе практики студент должен продемонстрировать свои знания в области направлений психического и физического развития

дошкольников; используя вербальные и невербальные средства общения, доносить до ребенка необходимый материал и формировать у него систему знаний по соответствующему направлению развития; владеть активными и интерактивными методами обучения и воспитания детей, использовать в процессе занятий дидактический материал и электронные ресурсы, подобранные в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников, составлять индивидуальный план развития для детей разных категорий (детей в норме, детей с особыми образовательными потребностями и т. д.), владеть валидным диагностическим инструментарием, с помощью которого можно изучить уровень актуального развития ребенка, уметь гибко трансформировать содержание занятия. В области профессиональной ответственности будущей педагог должен проявить себя как аккуратный, умеющий тщательно и достоверно изучать результаты проведенных диагностик и фиксировать их, быть доброжелательным в общении с коллегами и родителями, по мере надобности привлекать их к воспитательно-образовательной работе, коммуникабельный, желающий принимать активное участие в проектах, организуемых детским садом, стремящийся к расширению знаний и усовершенствованию своих педагогических способностей, защищающий и отстаивающий интересы детей всех категорий, способный к принятию решений и самоанализу своей педагогической деятельности, осуществляющий педагогическую деятельность на основе законов штата и государства.

Остановимся более подробно на видах практики, способствующих формированию у студентов практического опыта в данных областях.

Учебная практика направлена на формирование практико-ориентированных знаний, умений и навыков, оценка сформированности которых требует применения разнообразных форм работы, способствующих определению их уровня у будущего воспитателя. В качестве такого средства выступают профессиональные педагогические портфолио студентов, состоящие, как правило, из разнообразных видов выполненных студентами работ. Так, в портфолио студента могут быть включены проекты, разработанные студентом самостоятельно в соответствии с программой воспитания и обучения дошкольников в детском саду, доклады, подготовленные им в рамках той или иной профессионально значимой дисциплины, конспекты организации занятий и различных видов детской деятельности (игровая, театрализованная, продуктивная и т. д.), анализ и самоанализ составленных студентом конспектов, педагогический дневник студента, который он заполняет в ходе «пассивной практики», а также педагогическое эссе (самоанализ), представляющее детальный анализ и характеристику приобретенных в рамках практики знаний, умений и навыков, критическую оценку уровня личной подготовки в области предметных, методических и педагогических знаний, умений и навыков, перспективы дальнейшего профессионального самосовершенствования.

Кроме того, следует отметить, что профессионально-педагогические пор-

тфолио дают возможность комплексно осуществить оценку уровня подготовки студента, его готовность к осуществлению профессиональной педагогической деятельности. После окончания колледжа выпускники используют портфолио при поступлении на работу в дошкольные образовательные учреждения.

Однако, наряду с профессиональным педагогическим портфолио студента, которое включено в учебную практику уже на протяжении длительного времени, используются и технологические инновации. Так, в начале 2014 учебного года в педагогическом колледже Университета штата Иллинойс началось внедрение в практику работы со студентами специально разработанных компьютерных программ, так называемых профессиональных тренажеров. С помощью данных тренажеров студент погружается в виртуальное детское окружение, где может в он-лайн режиме проверить эффективность используемых им методов, приемов и средств обучения и воспитания дошкольников. Виртуальная детская группа в случае некорректной работы студента начинает проявлять себя так же, как и дети в условиях реальной группы (непослушание, игнорирование, отсутствие интереса и т. д.). Такой подход позволяет студенту выявить, проанализировать, а в дальнейшем и избежать допущенные в процессе работы с тренажером ошибки самостоятельно.

Другим важным видом педагогической практики является производственная или клиническая практика (в американской терминологии — *clinical experience*). Производственная (клиническая) практика в педагогическом колледже Университета штата

Иллинойс строится в соответствии с клинической моделью подготовки педагогических кадров в США, разработанной в 2010 г. Ключевая идея данной модели состоит в том, что любые теоретические знания должны иметь своевременные подтверждения в практике. При таком подходе наиболее эффективных результатов в освоении программы подготовки педагогов можно добиться с помощью разумного сочетания теории и практики, установлении партнерских отношений между университетом и базовыми школами (*practiceschool*), которые используются учебными заведениями для проведения педагогической практики студентов под руководством опытных учителей. Для проведения данного вида практики администрация и профессорско-преподавательский состав педагогического колледжа Университета штата Иллинойс совместно с администрацией учебного заведения Томас Меткалф Скул (*Thomas Metcalf School*), в котором обучаются и воспитываются дети от

5 до 11 лет, организовали базовую лабораторию (*Illinois State University's laboratory school*). В этой школе студенты активно помогают педагогам организовывать работу как с детьми в норме, так и с детьми с особыми образовательными потребностями. Первые недели практики студенты наблюдают за работой педагога и ассистента, фиксируют наблюдение в специально разработанные бланки, после чего присоединяются к ведению занятий и включаются в разнообразные виды детской деятельности.

В качестве заключения отметим, что изученные особенности организации педагогической практики в системе американского высшего педагогического образования позволяют изменить акценты в понимании места и значимости организации данного вида деятельности студентов, пересмотреть подходы к ее проведению, а также обратить внимание на углубление связей между высшими учебными заведениями и школами, являющимися базами практики.

Список литературы

1. Биктагирова, Г. Ф. Зарубежное образование: подготовка учителя в США: проблемы и перспективы: Конспект лекций / Г. Ф. Биктагирова. Каз. федер. ун-т. — Казань, 2014. — 26 с.
2. Коваленко, О. Ю. Инновационные формы подготовки учителей в США / О. Ю. Коваленко // Молодой ученый. — 2013. — № 10. — С. 506—509.
3. Сидоркин, А. М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России / А. М. Сидоркин // Вопросы образования. — 2013. — № 1. — С. 136—156.
4. CHEA, Council for Higher Education Accreditation [http:// www.chea.org](http://www.chea.org)
5. Early Childhood Teacher Education Program. — Illinois State University, 2012. — 67 p.
6. NAEYC, National Association for the Education of Young Children [http:// www.naeyc.org/](http://www.naeyc.org/)
7. National Association for the Education of Young Children. Standards for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs. — Washington, D.C. 2012. — 103 p.
8. NBPTS, National Board for Professional Teaching Standards [http:// www.nbpts.org/](http://www.nbpts.org/)
9. NCATE, National Council for Accreditation of Teacher Education [http:// www.ncate.org/](http://www.ncate.org/)



Ю. А. Воронцова

ФАКТОРЫ РАЗРАБОТКИ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ

УДК 37.02
ББК 74.03(2)

В статье рассматриваются некоторые факторы, определившие характер и направления разработки педагогических понятий и терминов в отечественной педагогике конца XIX – начала XX веков.

Ключевые слова: факторы; понятие; термин; социально-культурный контекст; понятийный аппарат педагогики; общенаучные факторы.

Y. A. Vorontsova

FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF CONCEPTS AND TERMS IN THE NATIONAL PEDAGOGY AT THE TURN OF XIX–XX CENTURIES

The article is devoted to some factors that determined the nature and direction of development of pedagogical concepts and terms in the national pedagogy of the late XIX – early XX centuries.

Key words: factors; concept; term; socio-cultural context; conceptual apparatus of pedagogy; General scientific factors; theoretically pedagogy.

Каждое явление, изучаемое педагогией, обретает свое место в системе научного знания с помощью понятия, отражающего комплекс необходимых и достаточных признаков, закрепленных специальным термином. Исследуя понятийный ряд педагогической науки какой-либо эпохи в рамках историко-педагогического поиска, мы обретаем возможность глубже проникнуть в на-

учно-педагогическое знание, заключенное в нем. И с этой точки зрения наиболее ценным для специального изучения представляется понятийно-терминологический аппарат педагогики в период ее становления в качестве самостоятельной научной отрасли – в период конца XIX – начала XX вв.

Теория педагогики и ее понятийный аппарат развиваются во множес-

тве контекстов, испытывают на себе влияние целого ряда факторов, прямо или косвенно связанных с ее проблемным полем. В рамках статьи мы постараемся обозначить отдельные факторы, которые задали направления разработки педагогических понятий и обусловили характер понятийно-терминологической системы педагогики конца XIX — начала XX веков.

Условно эти факторы по отношению к научно-педагогическому знанию можно разделить на внешние и внутренние, где внешние — это явления, связанные с социально-культурным состоянием эпохи, уровнем развития философии, науки вообще, т. е. факторы, порожденные контекстом, в котором развивалась педагогическая мысль, а внутренние — обусловлены спецификой и динамикой развития самого научно-педагогического знания.

Среди *внешних факторов* мы различаем социально-культурные, философские и общенаучные.

К социально-культурным факторам отнесли общественно-педагогическое движение конца XIX — начала XX веков. Его возникновение было связано с существованием противоречий между потребностями общества в образовании и существовавшей системой образования; между интересами общества и интересами государства в вопросах просвещения. По данным пере-

вой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г., грамотное население составляло всего 21,1 % от общего числа подданных¹. Общественный интерес к образованию, ярко проявивший себя во второй половине XIX века, к концу столетия достиг критической отметки. Просвещение отечественной интеллигенцией стало рассматриваться как едва ли не единственный путь эволюционного преобразования государства и общества. Не напрасно П. Ф. Каптерев, яркий представитель педагогики конца XIX — начала XX столетий, один из первых отечественных историков педагогики, назвал рассматриваемый период периодом «общественной педагогики»².

На страницах многочисленных печатных изданий («Женское образование», «Народная школа», «Воспитание и обучение», «Свободное воспитание» и мн. др.), на разного рода педагогических собраниях и съездах активно обсуждались вопросы: быть ли всеобщему образованию; если быть, то каким; каким содержанием его наполнить; должны ли иметь место различия в содержании образования для представителей разных социальных групп, мужчин и женщин; как должно быть поставлено школьное обучение; какую роль должна играть школа в образовании личности, а какую — семья³

¹ Первая Всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 г. Т. I. Общий свод по Империи результатов разработки данных Первой Всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года / под ред. Н. А. Тройницкого; Изд. Центр. Стат. комитетом М-ва вн. дел. — СПб, 1905.

² Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — С. 258–269.

Примером проявления интереса общественности к образованию стала «Записка о нуждах просвещения», известная как «Записка 342 ученых», в которой авторы описывают его состояние в стране: недоступность и низкий уровень начального образования, правительственная политика, «внушаемая преимущественно соображениями полицейского характера», неудовлетворительное состояние средней школы, подавляющей личность ученика и не удовлетворяющей потребностям общества, состояние «полного разложения» высшей школы, бесправное положение учительства, бюрократизация, ограничение академических свобод. «Наш школьный режим, — пишут авторы Записки, — представляет собой общественное и государственное зло: попирая авторитет науки и задерживая ее развитие, он вместе с тем оказывается бессильным осуществить великие задачи просвещения и обеспечить народу широкое развитие его духовных сил»¹.

Государство, в свою очередь, занимало охранительную позицию, рассматривало школы и университеты как источник постоянной угрозы существовавшему политическому строю и очень неохотно, часто под давлением, решалось надемократические перемены в образовательной сфере.

Общественный интерес к педагогическим вопросам, вовлечение широкого круга интеллигенции в обсуждение проблем образования, понимание особой роли просвещения как пути дальнейших государственных и об-

щественных преобразований обусловило повсеместное распространение и употребление педагогических понятий и терминов.

Наряду с социально-культурными факторами к *внешним факторам относятся философские и общенаучные*. На рубеже XIX — XX столетий произошла смена типа научной рациональности (В. С. Степин и др.), которая сопровождалась изменениями в структуре научных дисциплин. Осуществлялось становление гуманитарной и социальной сфер науки как самостоятельных, полноправных, отличающихся от естественно-научной сферы собственными предметами и методами познания. В этот период активно развивались, наращивая свой массив научного знания, социология, психология, педагогика и другие «неестественные» научные дисциплины. Происходила конкретизация предметных областей отраслей наук, вырабатывались собственные методы познания. Самоопределение научных дисциплин шло в двуедином процессе дифференциации и интеграции научного знания. С одной стороны, происходила его теоретизация, конкретизация предметов и методов отдельных научных отраслей, с другой — взаимный обмен и взаимное обогащение в том числе и научными понятиями, перенос понятий и терминов из одной научной сферы в другие с приданием им новых значений, смысловых оттенков.

Ведущей философской концепцией, определяющей задачи науки и идеал научного познания, в этот пери-

¹ Записка о нуждах просвещения // Русь. — 1905. — 27 января.

од стал эмпириокритицизм, призванный отделить «позитивное научное знание» от всяческой «метафизики». Единственно правильными методами в рамках этой концепции признавались эмпирические, дающие «позитивное» знание: наблюдение, опыт, эксперимент и т. п.

В науке о воспитании идеи позитивизма нашли свое отражение в появлении экспериментальной педагогики и ее методов: наблюдения, опыта, педагогического эксперимента. Наряду с появлением новых направлений и новых методов под влиянием позитивистских идей в педагогическую науку проникли и новые термины: «педагогический эксперимент», «педагогическая психология», «наблюдение», «опыт» и ряд других.

Помимо позитивизма, существенное влияние на развитие научного знания и педагогики, в частности, оказала концепция релятивизма, заключающаяся в признании относительности научного знания (его релятивности), допущении параллельного существования различных равноправных точек зрения в отношении одного и того же объекта познания. Когнитивный релятивизм нашел свое отражение в нескольких плоскостях.

В онтологической плоскости релятивизм ставил вопрос об изменчивости объектов действительности, их относительности, непостоянстве в пространстве и времени. На последнее утверждение опирается гносеологический релятивизм: если объект изменчив, то и знание о нем не может быть абсолютным, а сам процесс познания зависит от усло-

вий познания и самого познающего. Выбор подходов, методов познания, помимо природы объекта, состояния субъекта, обусловлен также ценностными ориентациями и убеждениями последнего.

Идея относительности научного знания, признание возможности наличия нескольких равноправных истин в отношении одного и того же познаваемого объекта, определенная доля субъективизма в результатах познания, обусловленная состоянием познающего, объясняют многозначность педагогических понятий.

Смена типа научной рациональности и становление гуманитарных наук происходили на фоне изменений в аксиологической сфере — смещения вектора научного познания с объектов внешней природы в сторону субъекта познания — человека. Такое смещение привело к фокусированию внимания исследователей на проблеме человека и его личности, «самости» и, как следствие, к рассмотрению воспитания как процесса, в котором существенная роль отводится личности ребенка, его переживаниям, внутренней свободе и т. д.

К внутренним педагогическим факторам, обусловленным динамикой развития самой педагогической теории конца XIX — начала XX столетий относятся такие, как теоретизация педагогики, смещение акцента с деятельности педагога на личность ребенка, антропологизация научно-педагогического знания и многообразие педагогических течений и направлений, каждое из которых внесло свой вклад в развитие понятийного ряда этой науки.

Педагогика, как научная отрасль, а не искусство или практическая деятельность, уверенно стала заявлять о себе лишь в конце XIX века. На этот период приходится первые попытки отечественных исследователей детально проанализировать и переосмыслить опыт прежних поколений педагогов. На рубеже веков педагогика достаточно хорошо была развита на уровне практики, методики, но ее теоретическую слабость, неразработанность отмечали сами отечественные исследователи конца XIX века. П. Ф. Каптерев по этому поводу писал: «Не только у нас, но и у западных европейских народов сочинения по педагогике по большей части лишены научного характера, в них весьма слаб выяснительный, рациональный элемент. Они обыкновенно представляют собой сборники правил и технических педагогических советов, составленных на основании собственных педагогических опытов и наблюдений, опытов и наблюдений других лиц»¹.

Постепенная теоретизация и попытки определить структуру научно-педагогического знания, соотнести его со смежными отраслями и выразить их связи привели к выделению таких его направлений, как история педагогики, философия образования, педагогическая психология и появлению соответствующих терминов, обозначающих эти направления: «философия образования» (В. В. Розанов, Г. Гессен, В. Зеньков), «педагогическая психология» (П. Ф. Каптерев).

Термины «воспитание», «образо-

вание», «обучение», «учитель», «ученик», «воспитанник» и многие другие широко употреблялись в бытовой речи, и становление их в качестве научных терминов происходило в русле теоретизации педагогического знания. Однако этих терминов с ростом и расширением последнего становится явно недостаточно для отражения всего научного знания. Поэтому и в рассматриваемый период появляются специально-научные педагогические термины («педагогический процесс», «педагогическая психология» и другие).

Следующим фактором, повлиявшим на развитие понятийного аппарата отечественной науки, стали аксиологические изменения, выразившиеся в смещении акцента с деятельности по передаче знаний, культуры (внешней стороны педагогического процесса) на развитие (усовершенствование) человека (его внутренняя сторона). По словам Б. М. Бим-Бада, «проблема человека была эпицентром ожесточенных споров в педагогике. Ее аксиомами становились те или иные утверждения о сущности человека и его развития. Люди равны или неравны от рождения, если равны, то во всем или только отчасти; в чем истоки и причины индивидуальных различий; прирождены ли человеку его способности; предопределены ли «заранее», т. е. до педагогических воздействий на человека, скорость, характер и содержание его развития; от чего зависит способность людей к развитию? Ответы на эти и смежные вопросы приобрели в изучаемую эпоху всеопределяющее значение

¹ Каптерев, П. Ф. Педагогика наука или искусство? / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 49–62.

для построения педагогических теорий и разработки педагогических норм»¹.

Постановка человека в центр педагогической проблематики привела к некоторым трансформациям в значении таких ведущих понятий, как «образование», «воспитание», «обучение» — переключению внимания с деятельности взрослых по «формированию» личности на «самодеятельность», «саморазвитие» человека, пусть и в организованном извне процессе. Так, например, в словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона термин «воспитание» определяется как «преднамеренное воздействие взрослого человека на ребенка или юношу, имеющее целью довести его до той доли самостоятельности, которая необходима человеку для исполнения своего назначения человека на земле»². Тогда как в научно-педагогических публикациях этого же периода отечественными педагогами обосновывается ведущая роль саморазвития в воспитании и субъектная позиция ребенка в нем³. Сам же термин «саморазвитие» до рубежа веков понимался в биологическом ключе⁴, в рассматриваемый же период он приобрел психологическое и педагогическое значение.

Смещение аксиологических акцентов с деятельности по формированию

личности на ее развитие, определение центрального места ребенка в педагогическом процессе, признание его активности и самоценности послужили основанием для появления и закрепления в терминологической системе педагогики таких терминов, как «саморазвитие», «самоусовершенствование», «самодеятельность», «педагогический процесс» и многие другие.

Идея заимствования педагогикой научного знания о человеке из психологии, анатомии, физиологии и других наук, высказанная К. Д. Ушинским, оказалась актуальной и для науки конца XIX — начала XX веков. Антропологизация педагогического знания привела к аккумуляции в педагогике открытий и фактов из других наук о человеке и преломление их в педагогическом ключе. Так, Б. М. Бим-Бад, характеризуя педагогику рубежа веков, отмечает: «Нарастала тенденция к антропологическому синтезу естественных и гуманитарных знаний о человеке. Появилась объективная потребность в специальной деятельности по установлению связей между науками о человеке, искусством и философией. Эта потребность была одним из факторов выделения внутри педагогического знания «общей педагогики»

¹ Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Тратат по педагогической антропологии и философии образования. [Электронный ресурс] URL: http://www.bim-bad.ru/docs/bimbada_pedtechenija.pdf

² Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86 т. Т. 7 [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3182/>.

³ Кантерев, П. Ф. Современные задачи народного образования / П. Ф. Кантерев. — М. : Изд-во журнала «Народный учитель», 1913. — 80 с.

⁴ Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86 т. Т. 28А [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3182/>.

(философии педагогики)»¹. Вместе с фактами, открытиями других отраслей научного знания в педагогику проникают термины, которые их называют и описывают, происходит обогащение понятийно-терминологической системы педагогической науки за счет терминов психологии, физиологии, социологии, гигиены и других наук.

Педагогическая теория и практика периода представлена множеством течений, основывающихся на самых разных теоретических основаниях, каждое из которых (течений) внесло свой вклад в формирование научно-педагогического языка. Например, для последователей идеи свободного воспитания ключевыми системообразующими понятиями стали «свобода», «личность», «творчество» и ряд других, тогда как для представителей естественно-научного течения в круг необходимых терминов вошли такие, как «рефлекс» (М. В. Бехтерев, И. П. Павлов), «эволюционная педагогика» (В. П. Вахтеров) и т. д. Многообразие педагогических течений, теоретических и методологических позиций, из которых исходили их представители, также послужило основанием для многозначности педагогических понятий.

Охарактеризовав факторы разработки педагогических понятий на рубеже XIX—XX веков, сделаем некоторые выводы.

Итак, *внешними факторами*, повлиявшими на этот процесс, стали: общественно-педагогическое движение, сделавшее термины педагогики

широко употребительными и инструментальными для многочисленных дискуссий; становление социальных и гуманитарных наук, сопровождавшаяся интеграцией и дифференциацией научного знания и взаимным проникновением понятий и терминов; антропоцентризм, послуживший основанием для смещения акцентов в проблематике педагогики и разработки соответствующих понятий; позитивизм (эмпириокритицизм), обусловивший появление экспериментальной педагогики и сопутствующих понятий и терминов; и релятивизм, отчасти объясняющий многозначность и синонимичность педагогических терминов.

Внутренними факторами выступали: теоретизация педагогики, задавшая необходимость разработки научного аппарата и определившая некоторые направления его развития; антропологизация педагогического знания, обогатившая науку понятиями и терминами из других отраслей; смещение акцента с деятельности учителя на личность ученика, обусловившее появление и развитие целого ряда педагогических понятий и терминов; паитра педагогических течений, опирающихся на различные основания и внесших свой вклад в развитие понятийно-терминологического ряда науки.

Характеризуя понятийный аппарат педагогики конца XIX — начала XX веков в целом, можно выделить несколько направлений, по которым шло его развитие, обусловленное названными факторами:

¹ Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Трактат по педагогической антропологии и философии образования. [Электронный ресурс] URL: http://www.bim-bad.ru/docs/bimbad_pedtechenija.pdf

— уточнение объемов и содержания уже устоявшихся педагогических понятий;

— привнесение в педагогику понятий из других наук о человеке, придание им педагогических смыслов в свете синтетизма научного знания;

— появление новых педагогических терминов, отражающих рост и развитие педагогической теории.

Наряду с определением направлений, по которым развивался понятийный аппарат, сами изменения, происходившие в нем, можно условно разделить на количественные и качественные. К количественным относятся такие, как появление новых педагогических понятий и терминов («педагогический процесс», «педагогическая психология», «философия образования», «добрый общественник») и внедрение терминов из других отраслей научного знания и фило-

софии, придание им педагогических смыслов («опыт», «эксперимент», «духовность», «свобода личности», «творчество» и др.), т. е. приращение общего объема понятийного аппарата педагогики за счет появления совершенно новых понятий или заимствования их из других отраслей. К качественным можно отнести такие, как изменение значений и смыслов педагогических понятий, конкретизация их значений, т. е. изменения объема и содержания уже известных и принятых в педагогике понятий.

Безусловно, названные в статье факторы не исчерпывают круг всех явлений, оказавших влияние на формирование понятийного аппарата педагогики рубежа веков, однако они представляются решающими в процессе становления понятийно-терминологического ряда педагогической науки рассматриваемого периода.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Трактат по педагогической антропологии и философии образования. [Электронный ресурс] URL: http://www.bim-bad.ru/docs/bimbad_pedtechenija.pdf.
2. Записка о нуждах просвещения // Русь. — 1905. — 27 января.
3. Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982.
4. Каптерев, П. Ф. Педагогика наука или искусство? / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982.
5. Каптерев, П. Ф. Современные задачи народного образования / П. Ф. Каптерев. — М. : Изд-во журнала «Народный учитель», 1913. — 80 с.

6. Первая Всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 г. Т. I. Общий свод по Империи результатов разработки данных Первой Всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года / под ред. Н. А. Тройницкого ; Изд. Центр. Стат. комитетом М-ва вн. дел. — СПб., 1905.
7. Степин, В. С. Теоретическое знание [Электронный ресурс]: монография. - URL: <http://philosophy.ru/library/stepin/index.html>.
8. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86 т. Т. 7 [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3182/>.
9. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86 т. Т. 28А [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3182/>.



Е. А. Гулягина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ США

УДК 373.1

ББК 74.04(3)

В статье анализируются теоретические основы билингвального обучения в школах США. Особое внимание статьи обращено на изменения концепции билингвального обучения в американской школе на протяжении всех этапов его исторического развития.

Ключевые слова: билингвальное обучение; программа билингвального обучения; программа «Английский язык как иностранный»; учащиеся-мигранты; базовые коммуникативные навыки повседневного общения; когнитивная/академическая языковая компетенция.

E. A. Guliagina

THEORETICAL BASIS AND THE HISTORICAL STAGES OF BILINGUAL EDUCATION IN US SCHOOLS

The article is devoted to the theoretical basis of bilingual education in the USA. It also considers the changes bilingual education undergone throughout its history.

Key words: bilingual education; bilingual programs; English as a second language; language minority students; BICS; CALP.

Современный курс отечественной образовательной политики последних десятилетий направлен на трансформацию современной системы образования с учетом всех достижений мировой педагогической мысли и современ-

ных тенденций, определяющих вектор развития образования в лидирующих зарубежных странах.

В связи с этим особую роль приобретает развитие билингвального обучения, которое призвано способствовать

не только формированию языковой компетенции, но и становится важным средством построения образовательного процесса в русле кросс-культурного диалога и толерантности.

Во многих странах билингвальное обучение является также и одним из ключевых инструментов в адаптации и обучении учащихся, принадлежащих к этноязыковым меньшинствам. Такая форма обучения становится ключом к построению учебного процесса с учетом языковых и культурных особенностей и способствует формированию равных образовательных возможностей, независимо от этно-языковой принадлежности. Основными задачами билингвального обучения являются: развитие умений пользоваться иностранным языком для получения дополнительной информации из различных сфер его функционирования, формирование двуязычного словарного запаса по предметам, воспитание потребности пользоваться иностранным языком как средством углубления предметного знания, формирование и развитие коммуникативной и межкультурной компетенции.

Двуязычие дает много преимуществ: доказано, что у учащихся-билингвов когнитивные способности развиты гораздо сильнее, чем у обычных учеников, двуязычные дети также обладают более развитым металингвистическим восприятием, у них гораздо лучше развита память. Так как билингвам приходится часто переключаться с одного языкового кода на другой, они гораздо лучше осознают связь между буквами и звуками, чаще способны быстро обнаруживать неправильные

грамматические конструкции, запоминать грамматические правила. У двуязычных учащихся выше способность фокусироваться, а также выполнять несколько задач одновременно.

В данной статье внимание сосредоточено на историко-педагогическом аспекте билингвального обучения в США — стране, в которой ранние формы билингвального обучения зарождались еще во времена колониальной экспансии, а на современном этапе программы билингвального обучения уже несколько десятков лет активно поддерживаются на государственном уровне.

Проблематика билингвального обучения в США неразрывно связана с демографическими и миграционными процессами, непрерывно происходящими в стране многие годы. Статистические данные с середины 19 века и до настоящего времени свидетельствуют о неуклонном росте количества иммигрантов, который к настоящему моменту уже достиг максимальной отметки.

По последним данным Census bureau, количество мигрантов, зарегистрированных в США по состоянию на 2011 г. значительно выросло и составляет сегодня 40 млн. (13 % от общей численности населения). Фактически каждый третий учащийся школ Техаса принадлежит к этно-языковым меньшинствам, а в отдельных городах США (Майами, Лос-Анджелес, Санта-Анна, Хантингтон Парк и др.) свыше половины детей —

из последних поколений иммигрантов неевропейского происхождения. Интересно также заметить, что

в самом крупном мегаполисе — Нью-Йорке — выходцы из Европы составляют лишь 47 % населения, а в городских общеобразовательных школах звучит речь на более чем 100 языках.

Также меняется география миграции. Если ранее около половины иммигрантов США составляли приезжающие из Европы, то с семидесятих годов 20 века рост численности иммигрантов происходит в основном за счет испаноязычного населения, прибывающего из Центральной и Латинской Америки (Мексики, Пуэрто-Рико, Кубы, Доминиканской республики, Колумбии и др.), а также мигрантов из азиатско-тихоокеанского региона. Сейчас испаноязычная община США — самая многочисленная, ее численность составляет около 19 млн. из 40 млн. общего количества иммигрантов. На сайте CNN опубликована информация о том, что, по прогнозам Censusbureau, к середине 21 века часть населения США, которая представлена «цветными» этническими группами и составляющая примерно 1/3 от общего числа населения США, возрастет до такой степени, что белое население перестанет быть этническим большинством и составит всего 46 % от общего числа. Ожидается прирост азиатского населения, которое составит около 9 % от общего числа. По прогнозам, к 2050 г., каждый третий житель США будет представителем испаноязычной группы.

Обучение детей-мигрантов в США — один из сложнейших вопросов в современной педагогической политике этой страны, особенно остро ощущаются проблемы обучения испа-

ноязычных детей-мигрантов. Во-первых, зачастую общины латинос очень многочисленны. Испаноязычные семьи, как правило, многодетны. Поэтому численность школьников латинос постоянно растет. По данным статистики, в течение последних 40 лет число испаноговорящих в школах США увеличилось в 8 раз. Как раз эти дети, вырастая, и будут составлять значительную часть трудоспособного населения Америки. Но в то же время именно они и представляют наибольшую трудность для учителей и администрации американских школ.

Такие дети в большой степени испытывают трудности в школе как в плане успеваемости, так и тяжело проходящей адаптации и социализации в новой социокультурной действительности. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, такие дети зачастую населяют так называемые «обездоленные территории», школы которых находятся в трущобах больших городов и отдаленных сельских местностях. Дети из семей испаноязычных мигрантов зачастую живут в окружении, отличающимся устойчивым стремлением противостоять культурной ассимиляции со стороны англоязычного большинства. Они стараются сохранить национальную идентичность, говорят большей частью по-испански, как правило, живут замкнутыми общинами. Таким образом, дети, даже и изучая английский язык в школе, очень часто просто не имеют практической возможности применения своих языковых умений, выходя за пределы школы. Поэтому у них отсутствует какая-либо моти-

вазия на дальнейшее обучение, нет объективной установки на успех. Низкий уровень грамотности выливается в хроническую неуспеваемость и, как следствие, высокий уровень отчисления таких детей из школы (drop-outrate), что особенно видно в период с 9 по 12 класс (Highschool). Испаноязычные учащиеся, наряду с афроамериканцами и представителями коренных народностей, чаще представителей других групп бросают школу по разным причинам, и главные среди них — неуспеваемость, слабая мотивация и отсутствие ожидания каких-либо перспектив, связанных с окончанием школы и получением аттестата.

В 1990 г. самые низкие показатели SATtest (экзамена, результаты которого рассматриваются при принятии решения о зачислении в колледж или университет) были также среди испаноязычных иммигрантов — средний балл 429 из 800 возможных (в то время как «белые» выпускники получили в среднем 491 баллов, а самые высокие показатели были у азиатской группы — 528 баллов).

На решение проблем учащихся, нуждающихся в специальных условиях для социализации и адаптации в современном американском обществе, а также в лингвистическом сопровождении, и нацелены программы билингвального обучения. Как говорится в определении, сформулированном Департаментом образования США, «билингвальное обучение... есть использование двух языков... в качестве средств для реализации образовательных целей для одной и той же популяции учащихся посредством специаль-

ной программы, охватывающей весь учебный план, или часть его, включая занятия по истории и культуре... Такая программа призвана развивать чувства собственного достоинства детей и гордость за причастность к обеим культурам». Как мы видим из определения, здесь делается акцент не только на обычном, функциональном, изучении языков, но в большой степени и на культурной составляющей. Таким образом, билингвальное образование становится бикультурным.

Однако же невозможно обойти вполне логично возникающие доводы оппонентов билингвального обучения, сводящиеся к тому, что многие граждане США являются внуками, правнуками иммигрантов, которые в свое время вливались в американское сообщество без помощи каких-либо средств лингвистической поддержки, специальных программ и т. д. Они находили работу, общались и постепенно, естественным образом вливались в доминирующую среду.

По причине того, что билингвальные программы подразумевают достаточно длительное использование родного языка мигрантов в обучении («переходная» программа рассчитана на период от 1 до 3 лет, а, например, программа «позднего выхода» — до 7—8 лет), оппоненты билингвального обучения обвиняют такие программы в том, что дети поздно начинают соприкасаться со вторым языком и иноязычной культурой. Это, по их мнению, может существенно затруднять интеграцию детей-мигрантов в культурно-языковую среду большинства, в то время как вынужденное немедленное

погружение в доминирующий язык и культуру безо всякой подготовки (*sinkorswimmethodofteaching*) должно было бы послужить катализатором в процессе усвоения ребенком чужеродного языка.

В ответ на это защитники билингвального обучения приводят доводы о том, что в прежние времена приезжающие иммигранты в гораздо меньшей степени нуждались в высшем образовании. Они зачастую находили работу, для которой не требовался даже аттестат об окончании средней школы. Такая молодежь могла выживать в иноязычной среде, обходясь довольно скромными языковыми навыками, и, по большому счету, не нуждалась в том уровне языковой подготовки, который сегодня диктуется современными социально-экономическими отношениями, запросами на рынке труда и развитием наукоемких технологий. Поэтому для построения успешного будущего нынешним иммигрантам уже невозможно обходиться тем скромным «багажом», с которым когда-то приезжали в Америку их предки.

К вопросу об уровне владения иностранным языком. Здесь видится необходимым привести теорию Джима Камминса, который впервые ввел термин *BICS/CALP* (*basic interpersonal communication skills/cognitive academic language proficiency*). *BICS* и *CALP* — это два аспекта иноязычной компетенции, где первый — базовые коммуникативные навыки повседневного общения, второй — это когнитивная/академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций пов-

седневного общения, в том числе для развития способности воспринимать содержание предметов, преподаваемых на иностранном языке.

Если для достижения первого уровня Камминс определяет временные рамки обучения в два-три года, то для второго — в среднем от пяти до семи лет. В этой связи важно отметить, что результаты длительного исследования, проведенного Департаментом образования США, которые были опубликованы в 1991 г., показали, что чем больше в рамках школьной программы учителя развивали навыки и умения учеников-мигрантов в своем родном языке, тем выше в дальнейшем оказывались результаты академической успеваемости последних.

Билингвальное обучение в США — от истоков к современности.

Обращаясь к истории вопроса билингвального обучения в США, можно обнаружить интересный факт, что основы того, что мы наблюдаем в США несколько последних десятилетий в области образовательной политики, а в частности, билингвального обучения, стали закладываться еще в эпоху колониализма. Уже в семнадцатом веке с появлением в Новом Свете приходских школ, которые основывали приезжающие иммигранты, возникал вопрос о том, как учить детей из разных языковых сообществ. Обучение в то время велось как на английском, так и на французском, немецком и других языках. Однако ни о какой системе или законодательной поддержке билингвального обучения тогда речи не шло — это были лишь первые попытки создания приемлемых условий обуче-

ния детей мигрантов, прибывающих в Новый Свет.

Просветительское дело в США было напрямую связано с борьбой за независимость, со становлением и укреплением государства. Идеи просвещения, распространившиеся во второй половине XVIII века в Европе, были подхвачены в Северной Америке государственными деятелями. Декларация независимости США 1776 года была первой декларацией прав человека, провозглашавшей республиканские и буржуазно-демократические свободы, в том числе равное право на бесплатное образование. Так как Конституция США не закрепляла роль какого-либо языка в качестве официального, признавая все языки, на которых говорят граждане США, равнозначными, то, соответственно, каждая территория приспособливала обучение под этно-языковой состав местного населения. После признания независимости США правительство штатов стало больше уделять внимания развитию новых форм обучения.

Так, в 1839 году Огайо стал первым штатом, принявшим закон о билингвальном образовании, который обязывал школы по просьбе родителей (в основном, немецких иммигрантов) предоставлять возможность их детям обучаться с использованием как английского, так и родного немецкого языка. Вслед за Огайо штат Луизиана, Нью-Мексико и др. приняли аналогичный закон. Таким образом появились первые англо-немецкие, англо-французские и англо-испанские школы. В некоторых штатах, впрочем, билингвальные школы появлялись ис-

ключительно по инициативе местных властей или общественности, исходя из современных потребностей общины, которая населяла ту или иную территорию, и еще задолго до того, как в штате появлялся соответствующий закон. Так, содержание обучения в американских школах конца девятнадцатого века преподавалось на множестве разнообразных языков, среди которых были чероки, норвежский, польский, итальянский, чешский и многие другие языки. К концу XIX века билингвальные школы функционировали уже на территории 12 штатов. Данные свидетельствуют о том, что в начале XX века по программе использования двух языков в обучении — английского и немецкого — училось около 600 000 учащихся начальных государственных общеобразовательных и приходских школ, это составляло 4 % всех учащихся начальной школы. Надо сказать, что немецкий язык долго оставался доминирующим языком среди языковых меньшинств США, на котором говорила довольно большая часть населения.

Однако терпимость американского правительства к попыткам иноязычного населения сохранить свою социокультурную идентичность не всегда была на таком уровне и зачастую сменялась резкой критикой и жесткими мерами, нацеленными на тотальную американизацию и вытеснение любых иных языков, кроме английского. Так, к концу XIX в. возросли атаки на немцев за их религиозные и политические взгляды, и, как следствие, закон стал оружием против католических и лютеранских школ, в которых препода-

давание велось на немецком языке. В Висконсине, Иллинойсе и других штатах повсеместно вводились мандаты на использование исключительно английского языка в образовательных целях.

Со вступлением в Первую мировую войну антинемецкие настроения положили конец любым формам билингвального обучения. Некоторые штаты даже приняли законы, которые полностью исключали иноязычную речь на публичных собраниях, в классных комнатах, церкви. Так, в течение долгого времени Америка ассоциировалась с «плавильным котлом» (Melting Pot), который со временем должен был стереть все культурные и языковые барьеры, оставив все иноязычное наследие приезжающих сюда далеко позади, и в тяжелых испытаниях превратить их в единую сплоченную нацию. Все культурные и языковые различия рассматривались исключительно как препятствия, мешающие иммигрантам стать полноценными гражданами своей новой родины. Из школ исключили все «неамериканское» содержание, за попытки говорить на родном языке дети резко осуждались и жестко наказывались. И учащиеся, и учителя-мигранты стремились слиться с доминирующим сообществом, стремление сохранить свои культурные традиции строго порицалось, а родной язык рассматривался как ненужное бремя, от которого необходимо во что бы то ни стало избавиться для того, чтобы называться полноправным гражданином Америки.

С годами, впрочем, политика по отношению к мигрантам стала посте-

пенно смягчаться, и вторая половина 20 века стала новым этапом в развитии билингвального обучения. Начало его возрождению положило решение Верховного Суда от 1954 г. о десегрегации школьной среды (т. е. отмене разделения школ по расовому признаку). Немаловажную роль в развитии билингвального обучения сыграло прибытие кубинцев, бежавших от режима Ф. Кастро и наполнивших Майами после кубинской революции. Большая часть из них были весьма образованными людьми, они гордились своей историей, культурой и языком. В это время возникла первая почти за полвека полноценная билингвальная программа обучения, Two-Way Bilingual Program, программа двунаправленного двуязычного обучения, начатая в 1963 г. Нужно сказать, что она полностью оправдала себя и была признана весьма эффективной. Ее принцип заключался в совместном обучении по единой программе детей языкового меньшинства с учащимися, для которых английский был иностранным языком. Образно говоря, два языка «делили» содержание предметов пополам: половина предметов преподавалась на английском, половина — на испанском. При этом дети-мигранты могли свободно общаться на родном языке. Содержание предметов специально адаптировалось под уровень языковой подготовки учащихся, и обе языковые группы чувствовали выгоду от совместного обучения, ведь они учились друг у друга. Теперь родной язык мигрантов, наконец, перестал быть лишь помехой или бременем, он,

сам по себе, стал ценностью.

Однако такие случаи, к сожалению, пока не носили регулярный или массовый характер. Основная масса школ оставалась по-прежнему национально сегрегированной, а мигранты обучались английскому языку по принципу *sink-or-swim* (выплыть или утони) без какой-либо лингвистической поддержки.

Переломный момент наступил в шестидесятых годах, во времена активизации цветных движений, выступавших за равные права и свободы, в том числе и за право получать образование, которое учитывало бы национально-языковые особенности учащихся. Эти протесты обернулись настолько масштабным явлением, что правительство, наконец, пошло на уступки, признав гражданские права и свободы этно-языковых меньшинств. Закон о гражданских правах, принятый в 1964 г., гласил, что отныне расовые, языковые, культурные, религиозные отличия не могут быть препятствием в получении равного доступа к образованию. В 1968 г. с утверждением раздела о билингвальном образовании в рамках Закона о начальном и среднем образовании (*Elementary and Secondary Education Act, Title VII*) правительство законодательно закрепило легитимность билингвального обучения и заложило основу для ее дальнейшего законодательного и институционального развития. В этот период государство впервые взяло на себя обязательство по отношению к учащимся с ограниченным знанием английского языка: новый закон обязал фонды подде-

рживать образовательные программы, обучать учителей, распространять учебные пособия, поощрять участие родителей в образовательном процессе и т. д., хотя он и не решил до конца всех проблем.

Во-первых, он затрагивал только детей, живущих за чертой бедности. Во-вторых, возрастные рамки детей, имевших право на включение в подобные программы, были довольно узкими — от 3 до 8 лет, так что все остальные не могли рассчитывать на какую-либо языковую поддержку во время учебного процесса. Участие школ в таких программах было добровольное, и целью программ была языковая поддержка иноязычных учащихся только до момента достижения ими необходимого уровня владения языком. Таким образом, основная масса билингвальных программ была направлена на скорейший перевод ученика-мигранта в класс «мейнстрим», а не на поддержание культурно-языкового наследия. То есть, по сути, билингвальные программы своей конечной целью ставили полный англоязычный монолингвизм. Такие программы назывались переходными (*transitional*).

Многие школы стали сами поднимать вопрос об образовательных возможностях учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам. Они говорили о том, что к детям, говорящим на двух языках, не всегда относятся справедливо. Тем временем родители мексиканских, пуэрто-риканских и китайских учащихся начали подавать иски в суд по причине неудовлетворения школами языковых потребностей их детей.

Ответом на данные события стал меморандум, направленный 25 мая 1970 года министерством по гражданским правам в школы, где как минимум 5 % детей принадлежало к национальным меньшинствам. Он разъяснял обязательства школ в соответствии с VI пунктом Закона о гражданских правах от 1964 года.

К 1973–74 году закон о билингвальном обучении нашел широкую поддержку в Конгрессе. Было учреждено больше фондов для финансирования новых инновационных программ. В 1994 г. Б. Клинтон подписал переработанный и дополненный вариант закона о начальном и среднем образовании. Этот закон должен был более эффективно реализовывать задачи образования страны и быть нацеленным на обеспечение всех детей, возможностями учиться эффективно, в том числе и дети с ограниченными знаниями и умениями в английском языке.

В поправке к закону о билингвальном образовании, которая была принята в 1974 г., было впервые сформулировано определение билингвального образования. А главной целью программ билингвального обучения уже стало не только обеспечение скорейшего и эффективного включения ученика-мигранта в обычный англоговорящий класс, но и содействие сохранению его родного языка и культуры.

С конца 1970-х годов в развитии билингвального обучения наступил новый этап: стало возрастать число образовательных центров, предлагающих специальную переподготовку учителей для участия в билингвальных

программах, в педагогических колледжах стали появляться отдельные специальности, нацеленные на узкую подготовку будущих специалистов к работе с учениками с ограниченными знаниями английского языка (English as a second teacher, Bilingual teacher). В этот период создаются такие организации, как Национальная ассоциация билингвального образования (NABE), Национальный совет учителей английского языка, Ассоциация педагогических колледжей и др. Среди ряда организаций выделяется также Исследовательский центр поликультурного образования при Университете штата Колорадо, который основное внимание концентрирует на билингвальном обучении и внедрении инновационных методик и технологий в процесс обучения иноязычных учащихся.

Период 1980–1990 гг. характеризуется развитием и ростом популярности иммерсионных программ, подразумевавших использование двух языков в обучении в комбинированных классах, где ученики-мигранты обучались вместе с англоязычными — Two-way immersion programs (dual bilingual programs) и программ с поздним выходом — Late-exit programs. Последние подразумевают отдельное обучение иноязычных учащихся по программе, рассчитанной на длительное преподавание предметов на родном языке мигрантов с плавным увеличением доли английского языка. Но при этом учащийся имеет возможность остаться на такой форме обучения и после достижения уровня, необходимого для обучения вместе с англоязычными сверс-

тниками, таким образом сохраняя свое языковое и культурное наследие.

Необходимо заметить, что в период с 1968 по 2000 гг. финансирование билингвального обучения неуклонно возрастало и к 2000 году составило 162 млн. дол., из которых самое большое количество было выделено штатам Калифорния и Нью-Йорк. Для сравнения: сумма, выделяемая в форме грантов на одно только билингвальное обучение в школах США в 2000 году, более чем в два раза превышала расходы правительства России за тот же год на все статьи по образованию вместе взятые.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью сказать, что период 1970–1990-х гг. был ключевым в развитии концепции билингвального обучения. Государство признало преимущества и возможности, которые в будущем может дать ученикам билингвизм, и решительно заявило о курсе на полиэтническое и поликультурное образование, признающее право этносов на самоопределение, сохранение своих корней и языка. Эти процессы означали то, что американское общество постепенно подошло к переосмыслению образа Америки как «плавильного котла» (Melting Pot). Взгляды, которые стали преобладать в умах прогрессивного населения, больше находили отражение в названии «чаша с салатом» (Salad Bowl), представляющем США в образе большой чаши, где каждый из ярких и специфических ингредиентов гармонично дополняет остальные и делает блюдо уникальным и неповторимым. Более того, все вышеперечис-

ленные меры косвенно подтверждали признание правительством того факта, что за каждым витком экономического роста США стоит очередная волна миграции, обеспечивающая приток рабочей силы и демографический подъем в стране.

Однако, несмотря на все нововведения, к 2000 году в стране по-прежнему оставались достаточно серьезные проблемы в сфере образования. Они заключались в следующем. Дело в том, что в США, как и в России, область образования считается очень скромно оплачиваемой сферой, потому является малопривлекательной для молодых людей. Поэтому туда далеко не всегда идут самые талантливые и способные, порой совсем даже наоборот. В девяностых годах США активно привлекали преподавателей из-за границы (зачастую из развивающихся стран), которые были согласны на «непрестижную» работу. Нередко это были профессионалы, специалисты в какой-либо узкой сфере, например, экономике, химии, биологии, не имеющие ни педагогического образования, ни опыта работы с детьми. После прохождения ускоренных курсов они получали лицензию и шли работать в школу. Так, например, в школе можно было встретить учителя-иммигранта, бывшего бухгалтера, ведущего, к примеру, математику. Встречались и такие случаи, что информатику мог вести человек, не имеющий даже элементарных навыков работы на компьютере.

Проблему усложняла постоянно возрастающая миграция, число детей, требующих специального обучения, росло. По причине нехватки специа-

листов и низкого профессионального уровня учителей росло и количество отстающих учеников, большую часть из которых составляли учащиеся-мигранты. Результаты тестирования по основным предметам показывали, что американская школа на современном этапе отстает от лидирующих стран, а большое число учащихся в школах не обладает даже основными знаниями и навыками в предметах обязательного курса. Огромное количество иноязычных школьников, обучающихся по программам лингвистической поддержки, по-прежнему были лишены возможности добиться успехов в учебе и пополняли список бросивших школу.

Таким образом, правительство столкнулось с необходимостью найти новые пути для выхода из кризисного положения, что, в конечном итоге, воплотилось в новом законе, заменившем Акт о начальном и среднем образовании. Новый закон No Child's Left Behind Act (NCLB), подписанный Дж. Бушем в 2001 г., ознаменовал начало развития новой концепции, и определил приоритеты в развитии образования на ближайшую перспективу. В чем же заключалась данная реформа?

Во-первых, она вводила новые установки на пополнение школ высококвалифицированными кадрами. Во-вторых, устанавливала прямую зависимость между результатами тестирования учащихся и финансированием школы, что напрямую отражалось и на зарплате учителей. Процесс мониторинга успеваемости учащихся каждой школы отражается в одном важном показателе — Adequate Yearly

Progress, AYP (адекватный ежегодный прогресс), который представляет собой среднее арифметическое из баллов учащихся нескольких групп, сформированных отдельно по возрастным, половым показателям, отдельно по группе детей с ограниченными способностями, а также детей с низким уровнем владения английским языком. Если результаты тестов не отвечают минимальным требованиям, школе присваивается характеристика «in Needfor Improvement — Year 1», на следующий год, если школа не улучшает показатели на следующий год, ей присваивается характеристика «in Needfor Improvement — Year 2 Correction», и родители получают возможность перевести ребенка в ту школу, в которой результаты тестирования положительные. Если через три года ситуация не меняется, неуспевающим должны предоставить бесплатных репетиторов, другие дополнительные услуги, к тому же финансирование школы, в том числе и зарплата учителей, сокращается. После пяти лет неизменно низких показателей управление школой передается антикризисной управляющей компании или непосредственно штату, школа подвергается реструктуризации, меняется преподавательский состав и учебный план.

Такие меры, по мнению властей, должны были сделать и руководство школ, и учителей напрямую заинтересованными, в том числе и материально, в успеваемости учеников. Это в большей степени касается учащихся с низким уровнем знания английского языка, так как именно они составляют «негативную» статистику, являются

«фактором», отрицательно влияющим на показатель Adequate Yearly Progress, АУР.

Для билингвального обучения этот период оказывается довольно серьезным испытанием. Билингвальные программы в связи с данными нововведениями оказываются в затруднительном положении. В некоторых штатах уже стали отказываться от билингвальной поддержки учащихся-мигрантов (Калифорния, Аризона, Массачусетс), и вместо билингвальных программ, рассчитанных на несколько лет, там ввели краткосрочные курсы английского как иностранного. Родной язык в этом случае опять становится некоторого рода помехой, от которой нужно стремиться как можно скорее избавиться. Жесткие требования, диктуемые новыми пра-

вилами обязательного тестирования на разных этапах обучения, заставляют руководство школ сокращать билингвальные программы и увеличивать количество часов, направленных непосредственно на подготовку к тестам, на так называемое «натаскивание на тест». И пока идеологи и оппоненты билингвального обучения в США спорят о целесообразности сохранения и дальнейшего развития билингвального обучения в рамках образовательной реформы, то, что позволяло этой стране по праву гордиться своими многолетними реформами и достижениями в области демократизации процесса обучения, признания прав учащихся на свое культурное культурно-языковое наследие, на свою культурную и языковую идентичность, может снова оказаться под угрозой.

Список литературы

1. Алиев, Р. Билингвальное образование. Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже. — Рига : RETORIKA, 2005. — 384 с.

2. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для магистров / А. Н. Джуринский. — М. : Юрайт, 2013. — 440 с.

3. Crawford, J. Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. 1997. — 445 p.

4. Cummins, J. Empowering minority students. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education. 1989. 298 p.

5. Freeman, R. Bilingual Education and Social Change. Multilingual Matters. Clevedon, 1998. — 261 p.

Электронные ресурсы:

1. Официальный сайт Американского центра прикладной лингвистики - Center for Applied Linguistics. URL: <http://cal.org> (дата обращения: 07.09.2013).

2. Официальный сайт Департамента образования США — The United States Department of Education. URL: <http://www.ed.gov> (дата обращения: 11.10.2013).

3. Официальный сайт национального центра образовательной статистики США — National Center for Education Statistics. URL: <http://www.nces.ed.gov> (дата обращения: 15.09.2013)

4. Garcia, G. History of Bilingual Education. URL: http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/12_03/lanhst.shtml (дата обращения: 11.09.2013)

5. Официальный сайт Census Bureau of the USA данные на 2012 г.: URL: <http://www.census.gov> (дата обращения: 11.09.2013)

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

В. П. Вахтеров

ОСНОВЫ НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ*

Естественно, что при таком взгляде на стремление к развитию мы считаем его основой; на которой вместе с эволюционным учением должна быть построена вся педагогика и методика. Вот почему наиболее важной частью настоящей работы я считаю ту, которая посвящена стремлению воспитанника к развитию. Именно этому вопросу посвящена большая часть настоящей книги. Именно эта часть потребовала от меня большого времени. О стремлении к развитию в том смысле, в каком я понимаю это слово, я в литературѣ нашелъ, можно сказать, лишь разбросанныя крохи, лишь отдѣльные клочки, несвязанные въ одно цѣлое. Мнѣ казалось, что людямъ, интересующимся воспитаніемъ, не лишне выслушать мнѣніе педагога, старавшагося обосновать свои практическія приемы обученія и воспитанія на данныхъ психологіи и біологіи. Быть-можетъ, естественные недостатки такой работы въ теоретическомъ отношеніи выкупаются тѣмъ, что въ своихъ теоретическихъ построеніяхъ авторъ постоянно помнилъ о своей и чужой практикѣ, о своихъ личныхъ наблюденіяхъ надъ дѣтьми и о наблюденіяхъ тѣхъ учителей, съ которыми ему приходилось бесѣдовать.

Практическое значеніе идеи развитія и стремленія къ развитію самого ребенка понятно, если даже не говорить о тѣхъ крупныхъ преобразованіяхъ, какія благодаря этой идеѣ вносятся въ теоретическую разработку педагогики.

Что же касается до ученія о самомъ развитіи, то, какъ извѣстно, по этому вопросу существуетъ богатѣйшая литература. И если я, не будучи специалистомъ, все-таки позволилъ себѣ изложить въ самыхъ краткихъ чертахъ это ученіе, то сдѣлалъ это затѣмъ, чтобы выдѣлить изъ этого ученія лишь то, что, по моему мнѣнію, имѣетъ близкое отношеніе къ педагогикѣ. Матеріаль, касающійся эволюціонной теоріи, колоссаленъ; но то, что отсюда необходимо знать педагогу, не представляетъ слишкомъ большого багажа. Затрудненіе заключается лишь въ томъ, что этотъ багажъ разбросанъ въ очень большомъ количествѣ разныхъ

* Продолжение: См.: Историко-педагогический журнал 2015, № 1, № 2. Печ. по: Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – М.: Типогр. т-ва И. Д. Сытина, 1913. – 583 с.

книгъ. И я думалъ, что, собравъ относящійся къ данной темѣ матеріалъ воедино, я окажу нѣкоторую услугу учителямъ, воспитателямъ и родителямъ.

Если въ ребенкѣ существуетъ стремленіе къ развитію, то, слѣдя за его проявленіями, мы можемъ пользоваться ими, какъ указаніями, въ какомъ направленіи намъ дѣйствовать, какая функція стоитъ въ данный моментъ на очереди и нуждается въ упражненіи, какая еще не обнаружилась и приступать къ ея развитію рано. Признавая, однако, стремленіе къ развитію самымъ основнымъ фактомъ въ субъективной сферѣ, мы, конечно, не приписываемъ ему безусловной непогрѣшимости. Если въ юности и въ зрѣломъ возрастѣ еще можно говорить о разумномъ выборѣ въ области стремленій, то въ раннемъ дѣтствѣ эти стремленія носятъ полусознательный и смутный характеръ. Стремленіе къ развитію здѣсь совсѣмъ не ограничивается только инстинктами и наклонностями, полезными и нужными въ современной жизни. Каждый врожденный инстинктъ и каждая наслѣдственно переданная наклонность одинаково требуютъ своего развитія и, когда настала ихъ очередь, ждуть только благопріятнаго момента для своего упражненія. Это касается одинаково и тѣхъ благодѣтельныхъ наклонностей, которыя играютъ главную роль въ современной жизни, и тѣхъ бесполезныхъ и даже вредныхъ инстинктовъ, которые пришли изъ далекой старины, когда они были, можетъ-быть, нужны и полезны, а теперь потеряли всякій смыслъ и всякое значеніе.

Такъ какъ поэтому врожденное стремленіе къ развитію не всегда нормально, такъ какъ оно не лишено дефектовъ, то нуженъ еще критерій, съ помощью котораго можно было бы отличать, что въ стремленіяхъ ребенка нормально, и что нѣтъ. И этотъ критерій намъ можетъ дать та же идея развитія, рассматриваемая съ объективной точки зрѣнія. Статистики знаютъ, что по кривой, изображающей движеніе народонаселенія за нѣсколько лѣтъ, можно съ приблизительной достовѣрностью опредѣлить, какъ велико будетъ на-

родонаселение чрезъ извѣстный періодъ времени, если не произойдетъ какихъ-нибудь случайностей, нарушающихъ естественный ростъ населенія. То же можно сказать относительно роста бюджета, возрастанія производительности страны, числа и рода преступленій, распространенія книгъ и газетъ, количества почтовыхъ отправленій и т. п. Астрономъ, наблюдающій появившуюся новую комету, по пройденному ею пути можетъ съ большою точностью опредѣлить, гдѣ она будетъ чрезъ столько-то дней. Такъ точно и въ дѣлѣ умственнаго и нравственнаго развитія народа мы, на основаніи прошлаго, можемъ заключить съ приблизительной достовѣрностью о ближайшемъ будущемъ той культурной среды, въ которой будетъ жить ребенокъ, когда онъ станетъ взрослымъ. А такъ какъ воспитателю приходится считаться съ тою соціальною средою, гдѣ будетъ жить ребенокъ, то значеніе возможности такого предвидѣнія громадно. Болѣе того. Изъ прошлаго, если оно достаточно велико, чтобы всѣ случайныя уклоненія въ одну сторону компенсировались уклоненіями въ другую, противоположную, можно извлечь идею о томъ направленіи, въ какомъ происходитъ развитіе. А эта идея можетъ быть критеріемъ въ оцѣнкѣ стремленій ребенка, и мы можемъ пользоваться ею, когда дѣло идетъ о томъ, нормально ли данное стремленіе или инстинктъ, или оно представляетъ собою пережитокъ отдаленнаго прошлаго. То же эволюціонное ученіе можетъ дать идею о происхожденіи даннаго инстинкта, показать, при какихъ условіяхъ онъ былъ полезенъ. Практическое значеніе такой идеи совершенно ясно, потому что, если, напримѣръ, въ наше время такія условія, при какихъ данный инстинктъ былъ нуженъ, не существуютъ, то надо заботиться не о развитіи, а объ атрофированіи его.

Конечно, и такой критерій не претендуетъ на непогрѣшимость. Совершенства на землѣ нѣтъ, хотя родъ людской уже сознательно стремится къ совершенству. Ошибки могутъ быть и въ примѣненіи новой педагогики; но другого, болѣе вѣрнаго

пути нѣтъ, и пока еще неизвѣстно, можно ли искать его въ какой-нибудь другой области.

Связывая въ одно стройное цѣлое все, что есть цѣннаго и рациональнаго въ современной педагогикѣ, идея о развитіи вмѣстѣ съ ученіемъ о стремленіи ребенка къ развитію служить въ то же время и хорошей рабочей гипотезой. Касающіеся педагогическія дедуктивныя выводы изъ этой теоріи отличаются такою большою достовѣрностью, что проверка ихъ путемъ эксперимента или наблюденія почти всегда обѣщаетъ плодотворные результаты. Она, такимъ образомъ, поощряетъ интересъ къ разработкѣ путемъ эксперимента и наблюденій вопросовъ воспитанія преподаванія и дѣтской психологіи, а такой разработкѣ предстоитъ блестящее будущее. Настоящая работа навела меня на открытіе нѣсколькихъ ошибокъ сдѣланныхъ мною въ болѣе раннихъ моихъ работахъ, и заставила воздержаться отъ ихъ опубликованія. Эта теорія съ большою пользою можетъ служить критеріемъ, когда разсматриваются два противоположныхъ мнѣнія. Возьмемъ, на примѣръ, самый старый вопросъ объ отношеніи воспитанія къ природѣ ребенка. Объ этомъ писали почти всѣ мыслители, занимавшіеся педагогическими вопросами, начиная съ Пифагора, продолжая средневѣковыми педагогами, и затѣмъ Монтенемъ, Тюрго, Раблэ, Руссо, Песталоцци Фребелемъ, Толстымъ и его послѣдователями. Съ точки зрѣнія эволюціонной теоріи мы, конечно относимся безусловно отрицательно къ средневѣковому аскетическому взгляду на воспитаніе; но въ то же время мы не можемъ признать безусловно совершенными всѣ врожденные задатки, инстинкты и наклонности ребенка. По эволюціонной теоріи, природа человѣка совершенствуется, и, стало-быть, еще не вполне совершенна и не лишена нѣкоторыхъ дефектовъ. Съ этой точки зрѣнія и гармонию Пифагора надъ понимать, какъ процессъ постепеннаго приспособленія частей другъ къ другу и къ цѣлому и къ эволюціонирующей средѣ.

Согласно этому учению, педагогъ, содѣйствуя развитію природныхъ силъ ребенка, въ то же время приготовляетъ его къ дѣятельному участию въ современной общественной средѣ. И педагогъ долженъ знать эту среду, какъ въ политическомъ, такъ и въ экономическомъ и социальномъ отношеніяхъ, и знать, въ какомъ направленіи она развивается, потому что отъ характера этой среды будетъ зависѣть очень многое, и прежде всего программы обученія. Объяснимъ это примѣромъ. Въ тѣ времена и въ тѣхъ странахъ, гдѣ война была главнымъ дѣломъ народа, естественно, что и воспитаніе должно было носить военный характеръ. И этого одинаково требовали, какъ личные мотивы, потому что военная карьера считалась тогда и самую выгодную въ матеріальномъ отношеніи и самую почетную, такъ равно и государственныя соображенія, потому что цѣлость и мощь государства, по общему тогдашнему мнѣнію, обуславливались состояніемъ войска. Сейчасъ въ передовыхъ странахъ дѣло стоитъ совершенно иначе. Мощь государства теперь обуславливается прежде всего экономическими условіями. Сами войны ведутся теперь изъ-за новыхъ рынковъ для сбыта товаровъ, изъ-за таможенныхъ пошлинъ и тому подобныхъ причинъ, чисто экономического характера. По той же причинѣ личные мотивы большею частью дѣйствуютъ въ томъ же направленіи. Талантливые люди передовыхъ странъ теперь не идутъ добровольно на военную службу, а чаще всего ищутъ примѣненія своихъ силъ на промышленномъ поприщѣ. Не даромъ величайшимъ человѣкомъ нашихъ дней большинство признаетъ изобрѣтателя Эдисона. На службу промышленности идутъ и хорошо оплачиваются техники, химики, биологи, художники и т. п.; интересы промышленныхъ классовъ защищаютъ въ судахъ юристы, въ рукахъ промышленнаго класса находятся большею частью парламенты и правительства съ ихъ арміями. Многие вѣрятъ, что на смѣну капиталиста въ будущемъ придетъ пролетаріатъ; но и онъ будетъ стоять также на почвѣ промышленности. Переменится, говорятъ, хо-

зьянъ, но промышленность останется. Во всякомъ случаѣ педагогъ не можетъ отрицать, что въ ближайшемъ будущемъ во главѣ угла будетъ стоять не военное дѣло, а промышленность. И этого онъ не можетъ упускать изъ виду при выборѣ предметовъ обученія. Не даромъ древніе языки, несмотря на твердыя традиціи, на мощную поддержку консерваторовъ и реакціонеровъ, мало-по-малу уже уступаютъ свои позиціи реальнымъ знаніямъ: физикѣ, химіи, естественной исторіи, математикѣ и т. п. Не даромъ въ послѣднее время во всѣхъ цивилизованныхъ странахъ получили такое широкое распространеніе сельско-хозяйственныя, техническія, коммерческія и тому подобныя спеціальныя высшія и среднія школы, а также курсы для крестьянъ и рабочихъ.

Но, конечно, отсюда никакъ не слѣдуетъ, что новая педагогика можетъ дать перевѣсъ профессиональному характеру обученія надъ общеобразовательнымъ. Совершенно напротивъ. Мы увидимъ, что никакая другая теорія не даетъ такихъ убѣдительныхъ доводовъ за общеобразовательную школу, какъ идея развитія. Все дѣло въ томъ, чтобы, съ одной стороны, установить равновѣсіе между гуманитарными знаніями и наукою о природѣ; а съ другой—создать всеобщее профессиональное образованіе, согласованное съ потребностями настоящаго и ближайшаго будущаго времени, но, однако, на прочномъ базисѣ общеобразовательной школы.

Если развитіе должно итти въ смыслѣ приспособленія къ современной жизни, то, очевидно, лучшимъ средствомъ для этого была бы сама современная жизнь, если бы она при своей громадной сложности не заключала въ себѣ дефектовъ. И вотъ почему одна изъ самыхъ трудныхъ проблемъ педагогики заключается въ томъ, чтобы сообщить воспитанію жизненный характеръ, удаливъ изъ него все искусственное и условное, но въ то же время оградить ребенка отъ деморализующаго вліянія современной среды. И если мы разсмотримъ эволюцію методовъ и приемы воспитанія,

то увидимъ, что именно въ этомъ направленіи движется развитіе самой педагогики.

Та же идея развитія даетъ указанія и насчетъ того, какъ долженъ относиться педагогъ къ данному содержанию преподаванія. Извѣстны школы, гдѣ воспитанникамъ сообщаются напередъ данныя истины, своего рода догмы. Дѣло воспитателя передать эти истины въ готовомъ видѣ; дѣло воспитанника усвоить ихъ, хорошо выразить, а на высшей ступени и хорошо защитить въ случаѣ спора. Но, какъ вполне справедливо замѣтилъ извѣстный Амизель, надо больше всего бояться всякихъ неизблемыхъ догмъ, ибо всѣ онѣ съ теченіемъ времени оказываются предрасудками. По эволюціонной теоріи, и истина, и этика, и эстетика развиваются. Добро и красота теперь представляются намъ иными, чѣмъ представлялись человѣку каменнаго вѣка, и въ будущемъ стануть представляться другими, чѣмъ теперь. Руководясь ученіемъ о развитіи, педагогика не можетъ остановиться на какой-нибудь догмѣ, какъ это было раньше. Зная, что все развивается—и самъ человѣкъ, и общество, въ которомъ онъ живетъ, и человѣчество, и сама природа, педагогъ не можетъ быть сторонникомъ застоя или реакціи. Его лозунгомъ можетъ быть только одно: впередъ, все впередъ по пути безконечнаго прогрессивнаго развитія. И съ нашей точки зрѣнія надо учить ученика не только тому, что нынѣ признается истиною, но, главнымъ образомъ, тому, какъ открываютъ истину. Ученикъ по этой теоріи не пассивно и не механически воспринимаетъ матеріалъ обученія, а активно дѣлаетъ перестройку. Учитель ставитъ задачи, даетъ матеріалы, а ученикъ самъ собственными усиліями снова отыскиваетъ, открываетъ или изобрѣтаетъ то, что было открыто и изобрѣтено до него. Онъ учится при этомъ не только знаніямъ, а какъ ихъ приобрести, какъ самому наблюдать, самому экспериментировать, самому открывать, изобрѣтать, обобщать, сравнивать, классифицировать, отыскивать и выражать найденное въ устномъ и письменномъ словѣ, въ рисункѣ. Онъ учится методу. Въ то время, какъ догматическая педагогія, дрессируя дѣтей,

то увидимъ, что именно въ этомъ направленіи движется развитіе самой педагогики.

Та же идея развитія даетъ указанія и насчетъ того, какъ долженъ относиться педагогъ къ данному содержанию преподаванія. Извѣстны школы, гдѣ воспитанникамъ сообщаются напередъ данныя истины, своего рода догмы. Дѣло воспитателя передать эти истины въ готовомъ видѣ; дѣло воспитанника усвоить ихъ, хорошо выразить, а на высшей ступени и хорошо защитить въ случаѣ спора. Но, какъ вполне справедливо замѣтилъ извѣстный Аміэль, надо больше всего бояться всякихъ незыблемыхъ догмъ, ибо всѣ онѣ съ теченіемъ времени оказываются предразсудками. По эволюціонной теоріи, и истина, и этика, и эстетика развиваются. Добро и красота теперь представляются намъ иными, чѣмъ представлялись человѣку каменнаго вѣка, и въ будущемъ станутъ представляться другими, чѣмъ теперь. Руководясь ученіемъ о развитіи, педагогика не можетъ остановиться на какой-нибудь догмѣ, какъ это было раньше. Зная, что все развивается—и самъ человѣкъ, и общество, въ которомъ онъ живетъ, и человѣчество, и сама природа, педагогъ не можетъ быть сторонникомъ застоя или реакціи. Его лозунгомъ можетъ быть только одно: впередъ, все впередъ по пути безконечнаго прогрессивнаго развитія. И съ нашей точки зрѣнія надо учить ученика не только тому, что нынѣ признается истиною, но, главнымъ образомъ, тому, какъ открываютъ истину. Ученикъ по этой теоріи не пассивно и не механически воспринимаетъ матеріалъ обученія, а активно дѣлаетъ переоткрытія. Учитель ставитъ задачи, даетъ матеріалы, а ученикъ самъ собственными усиліями снова отыскиваетъ, открываетъ или изобрѣтаетъ то, что было открыто и изобрѣтено до него. Онъ учится при этомъ не только знаніямъ, а какъ ихъ пріобрѣсти, какъ самому наблюдать, самому экспериментировать, самому открывать, изобрѣтать, обобщать, сравнивать, классифицировать, отыскивать и выражать найденное въ устномъ и письменномъ словѣ, въ рисункѣ. Онъ учится методу. Въ то время, какъ догматическая педагогія, дрессируя дѣтей,

Чтобы еще раз показать, как защищаемая нами система осуществляется на практикѣ, возьмемъ вопросъ объ индивидуалистическомъ воспитаніи. Воспитаніе, основанное на изложенныхъ началахъ, не будетъ исключительно индивидуалистическимъ, потому что теорія развитія признаетъ приспособленіе индивидуума къ средѣ, а въ человѣческомъ обществѣ прежде всего къ средѣ социальной. Но оно не будетъ стремиться и къ тому, чтобы поглотить личность во имя общества, какъ это было до эпохи возрожденія во всей Европѣ, а во многихъ странахъ существуетъ и сейчасъ. Новая педагогика, признавая въ основѣ человѣческой природы стремленіе къ прогрессивному развитію, требуетъ самаго бережнаго отношенія къ природнымъ наклонностямъ и стремленіямъ ребенка. Какъ бы малъ ни былъ ребенокъ, но это будетъ драгоценная человѣческая жизнь съ опредѣленными стремленіями къ прогрессивному развитію и наша обязанность удовлетворять и содѣйствовать развитію всего, что есть въ этихъ стремленіяхъ человѣческаго и нормальнаго. Мы должны полагаться на это естественное стремленіе ребенка и слѣдовать за нимъ, если нѣтъ твердыхъ показаній о дефектахъ его стремленій. Каковы бы ни были запросы общества, воспитатель будетъ считаться съ силами ребенка, въ мѣру его способностей. Кромѣ того, мы должны сообразоваться съ индивидуальными стремленіями дѣтей, идти навстрѣчу ихъ просыпающимся интересамъ, способностямъ и наклонностямъ и развивать ихъ въ моментъ ихъ проявленія. Не раньше, но и не позже этого момента давать матеріалы для развитія данной способности: не позже, потому что всякая способность безъ упражненій атрофируется и въ случаѣ слишкомъ большого запозданія ее часто невозможно восстановить; не раньше, потому что упражненіе, если оно начато раньше, нежели проснулась способность и потребность, можетъ вызвать отвращеніе у ученика. Что хорошо для взрослага, то очень часто бываетъ плохо для ребенка.

Идея развитія требуетъ примиренія между интересами личности и общества. Не выбирать между под-

готовкою къ современной соціальной средѣ и удовлетвореніемъ личнаго стремленія къ развитію будетъ воспитатель, а согласовать оба эти требованія. Общество не должно поглощать личность, а должно помочь ея развитію. Перефразируя Гюйо, мы съ полнымъ основаніемъ можемъ сказать, что и въ природѣ цѣлое не поглощаетъ своихъ частей. Такъ, напримѣръ, всѣ планеты движутся вокругъ солнца, но это не мѣшаетъ каждой изъ нихъ вращаться вокругъ собственной оси и не мѣшаетъ вращаться вокругъ планетъ ихъ спутникамъ.

Что между обществомъ и личностью можетъ быть установлена гармонія, безъ нарушенія интересовъ того и другого — это для насъ внѣ сомнѣнія. Изъ рабовъ, воспитанныхъ въ рабскихъ чувствахъ, нельзя составить совершеннаго общества. Но въ то же время и общество, основанное на деспотизмѣ, т.-е. на рабствѣ, воспитываетъ рабовъ. Выходомъ изъ этой мертвой петли, изъ этого порочнаго круга служить одновременное освобожденіе и раскрѣпощеніе и общества и личности: общественная реформа, съ одной стороны, и реформа воспитанія—съ другой. Одностороннее рѣшеніе этого вопроса было бы обречено на неизбѣжный провалъ. Одна общественная реформа не имѣла бы успѣха, потому что изъ рабскихъ чувствъ и привычекъ народа вслѣдъ за реформою снова, какъ бы изъ пепла, возродится деспотизмъ, отличающійся отъ прежняго по формѣ, но тождественный съ нимъ по существу, какъ это и подтверждаетъ исторія. Одна реформа въ воспитаніи не имѣла бы успѣха, потому что ея осуществленія, если только она была рациональной, не допустилъ бы деспотизмъ. Съ другой стороны, чѣмъ развитѣе, разнообразнѣе по своимъ талантамъ, самобытнѣе и сильнѣе личности, тѣмъ выше и общество, изъ нихъ составленное. И чѣмъ выше общественный строй, чѣмъ больше общественныхъ связей между отдѣльными личностями, чѣмъ разнообразнѣе и гуманнѣе эти связи, тѣмъ лучше обеспечено развитіе каждой личности въ отдѣльности. Условія, въ какія былъ поставленъ Робинзонъ, со-

всѣмъ неблагопріятны ни для умственнаго, ни для нравственнаго развитія личности.

Психика дѣтей измѣняется изъ поколѣнія въ поколѣніе вмѣстѣ съ окружающею средою и въ зависимости отъ вліяній, одновременно воздѣйствующихъ и на саму общественную среду. Это одно изъ основаній, почему не надо бояться слишкомъ крупныхъ конфликтовъ между соціальною средою и индивидуальными качествами нормальнаго человѣка.

Развитіе личности и развитіе общества идутъ совмѣстно и параллельно другъ съ другомъ, потому что они связаны между собою безчисленнымъ множествомъ нитей. Конечно, эти связи бываютъ разныя. Общество можетъ существовать лишь въ интересахъ привилегированныхъ, правящихъ классовъ, а не въ интересахъ всѣхъ. Для остальной массы оно можетъ быть не матерью, а мачехой. Обезпечивая благосостояніе немногихъ, оно можетъ требовать отъ всѣхъ другихъ лишь однѣхъ жертвъ на алтарь того отечества, которое для большинства было либо тюрмою, либо завоеванной страной, либо государствомъ голодающихъ рабовъ. Очевидно, что при такихъ условіяхъ согласованіе и примиреніе интересовъ личности съ интересами общества не легко, и педагогика въ данномъ случаѣ безсильна. Но въ нормальныхъ условіяхъ оно вполне естественно.

Страданія, какія испытываютъ люди, когда въ нихъ происходятъ непримиримыя коллизіи между интересами личными и общественными — быть-можетъ, представляютъ собою послѣдствія ошибокъ въ воспитаніи. Согласить личныя и общественныя стремленія — вотъ благороднѣйшая задача воспитанія. Воспитатель въ заботахъ о всестороннемъ развитіи личности не долженъ забывать, что человѣкъ всегда былъ и теперь есть соціальное существо, что одна изъ самыхъ драгоценныхъ способностей личности — это общественные инстинкты, и они наравнѣ съ другими требуютъ своего развитія.

Но если подъ общественнымъ воспитаніемъ разумѣть подготовку агентовъ для опредѣленнаго государствен-

наго строя, то, исходя изъ природнаго стремленія ребенка къ развитію, мы должны протестовать противъ такого воспитанія. Никакой строй, даже самый наилучшій, не имѣетъ права дѣлать изъ школы орудіе для достиженія политическихъ цѣлей. Для такихъ воздѣйствій служатъ особыя учрежденія: митинги, клубы, кружки, газеты и проч., а не школы, у которыхъ есть свое дѣло, не менѣе важное, чѣмъ политика.

Всякое постороннее вмѣшательство въ педагогическое дѣло извращаетъ его даже тогда, когда оно исходитъ хотя бы изъ самыхъ лучшихъ, но чуждыхъ общеобразовательнымъ задачамъ стремленій.

И если до сихъ поръ школьное дѣло не только у насъ, но и въ болѣе культурныхъ странахъ далеко не достигло такого развитія, какъ, напримѣръ, медицина, психіатрія и пр., то это прежде всего потому, что школѣ мѣшали постороннія, чуждая ей цѣли, навязываемыя ей то государствомъ, то церковью, то сословными и классовыми интересами, то практическими стремленіями отцовъ и матерей, выбирающихъ для своихъ дѣтей опредѣленную профессию чуть ли не съ младенчества. Въ сущности школа никогда не была общеобразовательной; она была или казенной бюрократической, либо церковной, либо сословной, либо профессиональной. И разумѣется, всякія воспитательныя попытки такой школы, кромѣ вреда нормальному развитію ребенка, ничего принести не могли.

Не трудно видѣть, какъ именно вліяли такія попытки на воспитаніе. Подъ сильными давленіями то государства, то церкви, то сословій, то профессиональныхъ требованій школа переставала быть сама собою, ставила себѣ совсѣмъ не педагогическія задачи и забывала объ ученикѣ. Воспитательныя воздѣйствія, выборъ и расположеніе учебнаго матеріала, приемы преподаванія — все это должно было выводиться не изъ анализа естественнаго стремленія ученика къ развитію и не изъ анализа педагогическихъ идеаловъ, а изъ анализа тѣхъ требованій, которыя навязывались

школѣ чуждыми всякой педагогикѣ учрежденіями и лицами. И если школѣ удастся сбросить съ себя иго постороннихъ вліяній, откуда бы они ни исходили, если она сама будетъ ставить себѣ свои задачи, то она положить въ основу своей работы идею развитія личности и общества и естественное стремленіе къ развитію самого ребенка. И отъ этого выиграетъ не только личность, но и общество и государство, такъ какъ ничто такъ не портитъ нравственность, не ослабляетъ умъ, какъ государственный или клерикальный или партійный гнѣтъ; а отъ этого, конечно, терпитъ и государство.

Я считаю возможнымъ этимъ закончить свое предисловіе, потому что всѣ главныя практическія примѣненія системы будутъ изложены попутно въ самой книгѣ и въ слѣдующихъ за нею выпускахъ.

Укажемъ только, что предлагаемое объединеніе современныхъ педагогическихъ идей съ точки зрѣнія эволюціонной теоріи и на почвѣ природнаго стремленія ребенка къ развитію, несомнѣнно, носить высокопрогрессивный характеръ.

Эта теорія, поддерживая вѣру въ прогрессивное развитіе, которое съ этой точки зрѣнія является естественной необходимостью и закономъ самой человѣческой природы, сообщаетъ намъ оптимистическое, бодрое настроеніе, вѣру въ лучшее будущее человѣческаго рода, несмотря на дефекты настоящаго. Идея развитія не дастъ намъ остановиться и застыть на какой-нибудь догмѣ, а будетъ толкать насъ и двигать впередъ по пути безконечнаго развитія. И для вѣры въ способность человѣческой расы къ безграничному совершенству съ этой точки зрѣнія нѣтъ никакой надобности въ сверхъестественныхъ и потустороннихъ силахъ. Для этого вполне достаточно тѣхъ силъ, которыми располагаетъ сама природа. Никакой другой теоріи не удавалось заглянуть такъ далеко въ прошлое нашихъ самыхъ отдаленныхъ предковъ и связать такъ естественно и ясно простыми логическими связями прошлое съ настоящимъ, давая намъ тѣмъ самымъ возможность предвидѣть будущее.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алейникова Ксения Андреевна — аспирантка кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир
kudinova.ksusha@rambler.ru

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления» г. Москва

histped2009@rambler.ru

Бобрышов Сергей Викторович — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

svbobrishov@yandex.ru

Воронцова Юлия Алексеевна — аспирантка кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск

yuvoroncova@yandex.ru

Гулягина Елена Александровна — аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир

elenagulyagina@yandex.ru

Дорожкин Евгений Михайлович — доктор педагогических наук, профессор.

Ректор ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

Дубьева Людмила Ивановна — доктор наук (PhD), научный сотрудник факультета теологии Тартуского университета (Эстония), г. Тарту

ljudmila.dubjeva@ut.ee

Ильяшенко Елена Геннадьевна — доцент, кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва

fir20031@rambler.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва

abc1089@yandex.ru

Лукацкий Михаил Абрамович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, заведующий кафедрой НГООУ ВПО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва

LukatskyM.A@yandex.ru

Пичугина Виктория Константиновна — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный соци-
циально-педагогический университет», г. Волгоград

Рichugina_V@mail.ru

Пярт Ирина Петровна — доктор наук (PhD), старший научный сотрудник факуль-
тета теологии Тартуского университета (Эстония), г. Тарту

irina@paert.com

Рубцова Татьяна Сергеевна — старший преподаватель кафедры иностранных
языков для неязыковых факультетов педагогического института, аспирант кафедры
педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и
Н. Г. Столетовых», г. Владимир

ms.frida07@mail.ru

Снапковская Светлана Валентиновна — доктор педагогических наук, доктор исто-
рических наук, профессор.

Профессор кафедры культурологии гуманитарного факультета Белорусского государ-
ственного университета, г. Минск.

ssvet88@inbox.ru

Швак Тоомас — аспирант факультета теологии Тартуского университета (Эстония),
г. Тарту

toomas.schvak@gmail.com

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефоны: (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Aleinikova Xenia A. — post graduate student of the department of pedagogics Vladimir
State University named after A.G. and N.G. Stoletovs

kudinova.ksusha@rambler.ru

Astafieva Elena N. — Senior Lecturer, Department of Pedagogy SEI НРТ "Academy
of Social Control", Moscow

histped2009@rambler.ru

Bobryshev Sergey V. — Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Education, Socialization and Personality

Development Department of the State Budgetary Institution of Higher Professional Training
«Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

svbobrishov@yandex.ru

Vorontsova Julia A. — post graduate student of the department of pedagogics Far Eastern
State University of Humanities, Khabarovsk

yuvoroncova@yandex.ru

Gulyagina Elena A. — post graduate student of the department of pedagogics Vladimir
State University named after A.G. and N.G. Stoletovs, Vladimir

elenagulyagina@yandex.ru

Dorozhkin Eugene M. – Doctor of pedagogy, Professor.

Rector of Federal state Autonomous educational university of Higher professional education «Russian state vocational pedagogical University», Ekaterinburg

Dubjeva Ludmila I. – researcher at the Faculty of Theology, University of Tartu (Estonia).

ljudmila.dubjeva@ut.ee

Il'yashenko Elena G. – candidate of pedagogical, Associate Professor of the department of pedagogics «Academy of Social Management», Moscow

fir20031@rambler.ru

Kornetov Grigory B. – Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Department of Pedagogy of SEI HPT “Academy of Social Management”, Moscow

abc1089@yandex.ru

Lukatskiy M. A. – Doctor of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Head of Laboratory of Theoretical Pedagogy of FSNU “Institute of Theory and History of Pedagogy” of the Russian Academy of Sciences, Head of Department of NSEI HPT “Moscow Psycho-Social University”, Moscow

LukatskyM.A@yandex.ru

Pichugina Victoria K. - Doctor of Pedagogy, Professor.

Assistant Professor of social pedagogy of FSBEI HPT «Volograd State Pedagogical University». Volograd

Pichugina_V@mail.ru

Paert Irina P. – Doctor of Science (PhD) Senior Researcher at the Faculty of Theology, University of Tartu (Estonia).

irina@paert.com

Rubtsova Tatyana – assistant Professor of the department of foreign languages for non-linguistic faculties, Teachers` Training Institute; post graduate student of the department of pedagogics Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir

ms.frida07@mail.ru

Snapkovskaya Svetlana V. – Doctor of historical Sciences, Doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Culturology Department of the Humanities faculty of the Belarusian state University, Belarus, Minsk

ssvet88@inbox.ru

Schvak Toomas – church historian, a PhD student at the Faculty of Theology in the University of Tartu.

toomas.schvak@gmail.com

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01

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 15.09.2015. Формат 70 × 100^{1/16}. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 14,92. Тираж 250 экз. Заказ 1712.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.