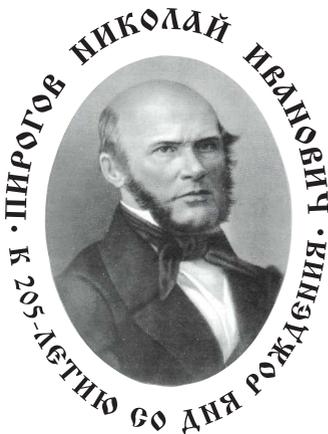


DOI: 10.17853/2304-1242-2016-1

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



1/2016

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 ВО 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 ВО «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 НГОО ВПО «Московский психолого-социальный университет». г. Москва

*РОГАЧЕВА
Елена
Юрьевна*

доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «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 ВО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина». г. Рязань

*САВИН
Михаил
Викторович*

доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры криминалистики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России». г. Волгоград

*САЛОВ
Александр
Игоревич*

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

*ШЕВЕЛЕВ
Александр
Николаевич*

доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. г. Санкт-Петербург

*ЮДИНА
Надежда
Петровна*

доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный 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

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент Стенограмма Одиннадцатой международной научной конференции «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ» Москва, Академия социального управления, 19 ноября, 2015 г.	7
--	---

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Смирнова Л. В., канд. пед. наук, доцент ПИРОГОВ НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ (к 205-летию со дня рождения)	25
--	----

Пирогов Н. И. ШКОЛА И ЖИЗНЬ.....	32
--	----

Романов А. А., д-р пед. наук, профессор ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА М. Н. СКАТКИНА НА 1-Й ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ НКП РСФСР КАК ОСНОВА ЕГО НАУЧНЫХ ИНТЕРЕСОВ В ПЕДАГОГИКЕ (к 115-летию со дня рождения М. Н. Скаткина)	42
--	----

Южанинова Е. В., канд. пед. наук, доцент К 245-летию СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ГЕОРГА ГЕГЕЛЯ (1770 -1831 гг.)	51
---	----

4.....Историко-педагогический журнал, № 1, 2016

Градулева И. В.,
канд. пед. наук, доцент
250 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
В. Ф. МАЛИНОВСКОГО, ПЕРВОГО ДИРЕКТОРА
ЦАРСКОСЕЛЬСКОГО ЛИЦЕЯ60

**МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Корнетов Г. Б.,
д-р пед. наук, профессор
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ
КАК ФЕНОМЕН РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ65

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Заварзина Л. Э.,
канд. пед. наук, доцент
РОЛЕВАЯ ИГРА НА ОСНОВЕ СТУДЕНЧЕСКОГО
ВСТРЕЧНОГО ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА
«ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
МЫСЛИ»90

**ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

Астафьева Е. Н.
ЦЕННОСТИ ГУМАНИЗМА КАК ОБРАЗ ХОРОШЕЙ
ШКОЛЫ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX века115

Максяшин А. С.,
канд. пед. наук, доцент
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ УРАЛА
XVII-XX веков.130

Неупокоев И. В.,
канд. ист. наук, доцент
ФОРМАЛЬНЫЕ И НЕФОРМАЛЬНЫЕ
НЕГАТИВНЫЕ САНКЦИИ
В ЦЕРКОВНЫХ ШКОЛАХ ТОБОЛЬСКОЙ ЕПАРХИИ
в конце XIX - начале XX вв.141

Ситникова О. В.,
канд. пед. наук, доцент
Ситникова Е. Д.
ВЕНЕЦИАНОВ И СОРОКА:
К ИСТОРИИ ТВОРЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ150

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Полякова М. А.,
канд. пед. наук, доцент
КРАТКИЙ КАТЕХИЗИС МАРТИНА ЛЮТЕРА
КАК ФЕНОМЕН КРОССКУЛЬТУРНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ156

Садриева А. Н.,
канд. культурологии
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРАКТАТ ДЖ. ЛОККА
«МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ» В КОНТЕКСТЕ
ФЕНОМЕНОЛОГИИ СТАНОВЛЕНИЯ
СУБЪЕКТА НОВОГО ВРЕМЕНИ170

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Опрятнова Ю. Г.,

канд. пед. наук

**РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА РОССИЙСКОЙ
НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В
ТРУДАХ УЧАСТНИКОВ ОБЩЕСТВЕННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ**

60-х годов XIX в.191

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

Остапенко А. А.,

д-р пед. наук, профессор

А. С. МАКАРЕНКО:

ДОЛГИЙ ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ203

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ207

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ210

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



**А. В. Уткин,
доктор педагогических наук,
доцент**

СТЕНОГРАММА

**Одиннадцатой международной научной конференции
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ»**

Москва, Академия социального управления, 19 ноября, 2015 г.

В статье представлены доклады участников XI международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования», состоявшейся 19 ноября 2015 г. (г. Москва).

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

A. V. Utkin

**NOTHAND RECORD OF THE
11th NATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
«HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE
AT THE BEGINNING OF THE 3rd MILLENEUM:
PEDAGOGICAL DIRECTIONS IN THE THEORY
AND PRACTICE OF EDUCATION»**

The article presents the participants' reports of the XI International scientific conference «Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third Millennium: pedagogical directions in the theory and practice of education», held on 19 November 2015 (Moscow).

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

Корнетов Г. Б., *д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (Москва)*: Добрый день, уважаемые коллеги! Сегодня мы открываем очередную, теперь уже одиннадцатую конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования». Прошу обратить внимание на комплект материалов, который получил каждый участник конференции, прежде всего на монографию «Исторические пути развития образования и педагогики» — наш солидный коллективный труд объемом 17 печатных листов; сборник материалов конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования»; учебное пособие «Образование и педагогическая мысль в истории человеческого общества», ориентированное на преподавателей педагогических дисциплин, студентов, магистрантов, аспирантов и соискателей направлений педагогической подготовки, научно-педагогических работников; новую монографию «Педагогические учения в историко-педагогическом процессе»¹, а также ряд пособий Академии

социального управления, в которых рассматриваются принципы, пути и способы организации изучения истории педагогики в вузах в контексте требований ФГОС третьего поколения.²

По традиции, слово представляется Михаилу Абрамовичу Лукацкому, д-ру пед. наук, профессору, члену-корреспонденту РАО, заведующему лабораторией теоретической педагогики Института стратегии развития образования, члену Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ.

Лукацкий М. А., *д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики Института стратегии развития образования, член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ*: Уважаемые коллеги, мы уже рассматривали проблемы историко-педагогического исследования как исследования исторического. Обращаясь к представителям исторического сообщества, мы пытались выяснить, как видится им качество выполняемых историко-педагогических исследований. Но сначала обсудим ситуацию в ВАКе, формирующем новую сеть диссертационных советов, которая в количественном

¹ Корнетов Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе : монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. – 260 с. – (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 90).

² Учебно-методическое обеспечение изучения истории педагогики в высших учебных заведениях : сб. науч. статей и учеб.-метод. материалов / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. – М. : АСОУ, 2014. – 160 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 83); Педагогика и профессиональное образование : монография / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. – М. : АСОУ, 2015. – 192 с.; Переход к аспирантуре как третьему уровню высшего образования : сб. науч. статей и учеб.-метод. материалов / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. – М. : АСОУ, 2015. – 192 с.

отношении становится гораздо меньше, при этом требования к качеству выполняемых исследований существенно повышаются. Сегодня работ по истории педагогики предельно мало, но это не значит, что к их качеству не предъявляется серьезных требований и прежде всего со стороны специалистов-историков. Первая претензия — работы по истории педагогики (истории техники, истории медицины) написаны людьми, не имеющими никакой исторической подготовки. Человек, закончивший медицинский вуз, берется за написание работы по истории медицины, закончивший технический вуз — по истории техники, педагогический вуз — по истории педагогики. Рассматривается вопрос о направлении таких диссертаций на оппонирование в собственно исторические диссертационные советы, где будет дана качественная характеристика таким работам и принято окончательное решение о том, стоит ли автору присваивать искомую ученую степень. До недавнего времени к работам по истории педагогики было допущено всего несколько экспертов ВАК. В настоящее время ситуация изменилась радикально: экспертизу историко-педагогических работ проводят И. В. Абакумова, И. А. Алехин, А. А. Аронов, Н. А. Асташова, Н. В. Бордовская, В. М. Букат, Н. Ф. Виноградова, П. Н. Ермаков, И. Д. Лельчицкий, Н. Н. Нечаев, Ф. В. Повshedная, Е. В. Ткаченко, А. П. Тряпицына, И. Д. Фрумин, Г. М. Цыпин, Е. А. Ямбург.

Основная претензия к историко-педагогическим работам следующая:

люди, которые пишут работы по истории педагогики, абсолютно не понимают того, как устроена историческая наука. Практически нет работ, в которых находят отражение теоретические и методологические новации исторической науки. Стержнем любого исторического описания является историческое событие — это то главное, с чем имеет дело историк. На вопрос о том, о каких исторических событиях повествуется в работе, обычно ответов нет. Вместе с тем, понятие «историческое событие» для историка является таким же системообразующим, как понятие «клетка» для биолога, понятие «атом» для физика. Можно понимать «историческое событие» как исторический факт — так делают позитивисты, но в таком случае следует уточнить, что есть исторический факт, это фрагмент исторической действительности или следы прошлого, запечатленные в исторических документах, или это научно-познавательный образ, с которым работает исследователь для того, чтобы представить свое повествование о прошлом.

Во-вторых, в работах очень много ссылок, но нет описания тех источников, которые использованы в работе. Исторический источник — весь комплекс документов и предметов материальной культуры, непосредственно отразивших исторический процесс и запечатлевших отдельные факты и свершившиеся события, на основании которых воссоздается представление о той или иной исторической эпохе, выдвигаются гипотезы о причинах или последствиях, повлекших за собой те или иные исторические события. Нет

никаких обоснований того, насколько информация, почерпнутая из источника, является достоверной. Следующее слабое звено — слабое представление о методах исторического исследования, это частнонаучные методы, которые используются исторической наукой. А в работах заявлено много разных методов — историко-биографический, историко-генетический, историко-диахронный, историко-динамический, историко-типологический и многие другие. Заявка есть, но нет понимания того, как работает данный метод, для чего он используется. Мы вынуждены констатировать низкую, неудовлетворительную подготовку по истории у большинства тех, кто берется за выполнение историко-педагогических работ. Часть исследователей плохо понимают, что собой представляет теоретическая и методическая база исторической науки, а без этого знания подготовить работу по истории педагогики просто невозможно. В целом, одна претензия предъявляется к работам и по педагогике и по психологии — низкий уровень научности. В теоретическом и методологическом отношении работы крайне уязвимы, практически отсутствует математический аппарат, работы выполняются по надуманной тематике, эмпирическая база, подтверждающая выводы, исследования зачастую отсутствуют. Этим объясняется достаточно большое количество отрицательных отзывов, прежде всего, на докторские диссертации, такие исследования отправляют на дополнительное оппонирование.

Корнетов Г. Б. Вопрос о соот-

ношении истории и педагогики в историко-педагогическом исследовании понятен; истории вообще нет, если мы говорим об истории, то, как правило, мы говорим о методологии и методике исторического познания и при этом выходим на проблемы логики, философии и т. д. Ведь история всегда предметна — история чего-то: история государства, история экономики, история педагогики. Педагогика присутствует в своем предметном содержании, мы рассматриваем педагогические события, но в их историческом ракурсе. История — это наука о прошлом, которая представлена через систему опосредованных источников. И в данном случае совершенно очевидно, что если мы берем педагогические события и рассматриваем их в историческом ракурсе, то предметность задана и педагогическая, и историческая. У исследователей гражданской истории работ по образованию достаточно много, но, если мы акцентируем внимание на том, что называется педагогическим процессом, педагогической деятельностью, их осмыслению, тогда мы относим себя к истории педагогики. Если мы рассматриваем историю образовательных институтов общества в контексте социальных, экономических и других процессов, мы находимся в проблематике гражданской истории или истории культуры. Проблема еще и в множественности методологий, которые определяют разные способы интерпретации фактов — все они имеют право на существование, только надо убедительно обосновать свою позицию. Любая историческая диссертация (в том числе по исто-

рии педагогики) должна включать параграф по источникам и методам исторического исследования, но этому необходимо учить уже магистров, и, тем более, аспирантов на курсах «Философия истории» «Методология исторического исследования» и др.

Куликова С. В., д-р пед. наук, проф., заместитель заведующего кафедрой педагогики по научной работе Волгоградского государственного социально-педагогического университета: Здесь присутствует еще одна проблема, на которую в свое время обратил внимание В. В. Краевский — проблема соотношения педагогической науки и педагогической практики как единой системы. Выделяя различия между практически-педагогической деятельностью и научно-педагогической деятельностью, Краевский указал на то, что это два разных вида педагогической деятельности, которые отличаются по субъекту, объекту, цели, методам, оформлению результатов. До сих пор в педагогической среде сохраняется представление о том, что обилие учебно-методических работ, участие в конкурсах педагогического мастерства, успешные открытые уроки и обмен педагогическим опытом гарантированно приводят к искомой степени кандидата наук. Вместе с тем, было бы типичной ошибкой считать, что учитель-стажист, пополнив свои педагогические знания, становится хорошим научным исследователем. Переход к научно-педагогической деятельности не может совершаться автоматически, для того чтобы стать педагогом-исследователем, нужно по-

лучить соответствующую подготовку, овладеть средствами научного познания, методами научного исследования.

Лукацкий М. А. Совершенно с Вами согласен, статус «педагог-исследователь» может быть получен лишь при специальной подготовке, включающей и методологические, и технологические аспекты проведения педагогического исследования. Учитывая ситуацию в крупных вузах — в некоторых не сумели решить проблемы набора ввиду отсутствия желающих поступать в аспирантуру — научно-педагогическому сообществу следует обратить особое внимание на педагогов-практиков.

Горбунова Л. Н. д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и информационным технологиям АСОУ: Коллеги, вероятно, вы следите за блогом Александра Сидоркина, директора Департамента образовательных программ Института образования НИУ «Высшая школа экономики». В ВШЭ существенно изменены требования к подготовке аспирантов, по сути, разрабатывается концепция нового стандарта, а требования к диссертационному исследованию приближаются к международному формату PhD. Как ВАК собирается сопоставлять ученые степени?

Лукацкий М. А. Действительно, несколько лет назад ряду вузов разрешено присваивать ученые степени и звания, минуя Высшую аттестационную комиссию, но результат этого пилотного эксперимента пока неясен.

Корнетов Г. Б. Поблагодарим Михаила Абрамовича и переходим

ко второму вопросу, в обсуждении которого примет участие проректор по научной работе и информационным технологиям АСОУ, доктор педагогических наук, профессор Лариса Николаевна Горбунова. Замечу, что возможность создания единого информационного историко-педагогического пространства нами обсуждалась уже давно, и сейчас мы к этой идее вернулись. О возможных перспективах и путях формирования такого пространства сообщение Анатолия Валерьевича Уткина, доктора педагогических наук, главного редактора «Историко-педагогического журнала».

Уткин А. В., *д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (Ф) РГППУ, главный редактор «Историко-педагогического журнала»*: В настоящее время в базе данных конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» зарегистрировано более 300 историков педагогики, представляющих различные организации, учреждения и вузы России. Важнейшая задача, которая стала особенно актуальной последние годы, — объединить историко-педагогическое сообщество, не потеряв людей, которые продолжают активно заниматься исследованиями в этой области; создать условия для более эффективного сотрудничества историков, философов, психологов, занимающихся смежной проблематикой; наладить контакты с зарубежными коллегами и научно-исследовательскими центрами, используя информационно-коммуникацион-

ные технологии.

С этой точки зрения, портал (сайт) российских историков педагогики стал бы именно тем механизмом, который во многом позволил решить целый комплекс задач, в том числе:

- содействовать развитию научного знания, определению общих тенденций в развитии историко-педагогических исследований;

- стать площадкой для публикации результатов исследований теоретического и прикладного характера в области истории образования и педагогической мысли общества;

- предоставлять возможность анализа проблемного поля и уровня актуальности тематики историко-педагогических исследований;

- развивать контакты между специалистами, работающими в названной области и презентовать различные научные школы и направления;

- создавать базу данных исследований истории образования;

- обеспечивать информационное сопровождение научно-практических конференций и семинаров по проблемам истории образования; организации научно-просветительской деятельности;

- презентовать новые книги и научные издания, обзоры зарубежной научной литературы, аннотированных библиографий;

- служить площадкой для обмена методическим опытом преподавания учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли» в учебных заведениях страны;

- размещать архивные источники, документы, материалы, имеющие

высокое культурно-историческое значение.

Для определения подходов к структуре, содержанию, целевому назначению портала нами были проанализированы ряд сайтов популярных российских обществ, среди которых «Русское географическое общество», «Российское историческое общество», «Российское общество социологов», «Институт археологии РАН», «Педагогическое общество России». Каждый портал обладает спецификой и особенностями, связанными с реализацией основных направлений деятельности организации/общества. Суммируя их сильные стороны, предлагается следующая структура панели быстрого доступа: события/анонсы, научные школы и научная деятельность, конференции/форумы, издания, «Историко-педагогический журнал», архив (оригинальные тексты, источники).

Первый и главный вопрос, который необходимо обсудить сегодня, вопрос о целевой аудитории: на кого будет ориентирован сайт (бакалавры и магистры, аспиранты и докторанты, ученые-исследователи) и какие задачи будет выполнять.

Корнетов Г. Б. Хотел бы добавить пару слов, чтобы придать нашему обсуждению более конкретный характер. В самом начале я говорил о том, что идея создания портала существует давно, но отсутствовала база для его создания. Сейчас с появлением Ларисы Николаевны Горбуновой в Академии социального управления активно развиваются информационные технологии, появилась возможность

сделать сайт/страницу, в том числе объединяя усилия наших партнеров, возможно, на разных базах. Возникает вопрос о практических шагах — возможны ли они, если возможны — в каком направлении. Может быть, посмотреть на историю педагогики с точки зрения ее мощного образовательного потенциала, так как собственно история педагогики — фундамент любой педагогической культуры, в принципе без истории педагогики понять все то, что происходит сегодня в педагогике очень сложно, а порой невозможно, и любая идентификация себя в педагогике возможна только в контексте неких традиций, подходов. История педагогики оказывается не только взглядом в прошлое, но и той основой, которая позволяет решать сегодняшние проблемы теории и практики образования. Если говорить о первых шагах по созданию сайта эти шаги имели бы с одной стороны опору на историко-педагогическое содержание, с другой — выраженную практическую направленность, которая была бы интересна не только узкому кругу людей, занимающихся историей педагогики, но явилась основой формирования педагогической культуры как в вузовской подготовке, так и системе дополнительного педагогического образования, в том числе постдипломного. Мы можем участвовать в формировании содержательной части, определении историко-педагогического компонента на всех уровнях образования, высшего и дополнительного, обеспечив широкое обсуждение этих проблем, обмен опытом, методиками и т. д.

Горбунова Л. Н. Информационные технологии можно рассматривать, прежде всего, как инструмент оптимизации научной работы, инструмент, обеспечивающий коммуникацию в научном сообществе. В течение 8 лет я руковожу достаточно большим образовательным порталом «Сетевое образование», который был создан несколько лет назад по проекту Министерства образования и науки РФ, на сегодня у него около 70 тысяч зарегистрированных пользователей. Однако 5 лет назад официально проект был закончен, и теперь портал существует за счет средств заинтересованных лиц. Первая проблема: без привлечения серьезных ресурсов (материальных средств, квалифицированных специалистов, технического оснащения), портал функционировать не может. При этом необходимо учитывать известные риски — в первый год своего существования исчезает около 40 % сайтов, которые являются малопопулярными и редко посещаемыми. Поэтому действительно важен вопрос о пользователях контента этого портала — на сайт придут только тогда, когда контент уникален. Третий вопрос, достойный обсуждения: кто будет вести портал, кто станет модераторами поступающей информации. Поэтому вопрос о том, какая будет структура, какие материалы будут представлены на сайте, решается после ответа — а где это все будет находиться? Прежде всего, нужно решить вопрос: кто станет той инициативной группой, которая будет работать над структурой, дизайном, а дальше — над регу-

лярным, динамичным качественным обновлением контента. Если этого не происходит, пользователи очень быстро уходят и не работают с таким сайтом. Что может сделать АСОУ в данной ситуации? Начать с малого: в рамках нового портала, который мы запустим в конце декабря — начале января, предоставить историко-педагогическому сообществу площадку, сделать хорошую страницу с интерактивными инструментами. Остальное — это работа сообщества. Если оно готово работать — будет сайт, если не готово — результата не будет, а техническое сопровождение вашей инициативы АСОУ готово поддерживать.

Корнетов Г. Б. Совершенно очевидны два направления развития: одно связано с научно-исследовательской работой, которая группируется вокруг нашей конференции с огромным количеством участников, материалов, связей и т. д. Второе связано с образовательным аспектом и подготовкой студентов по направлению «Педагогическое образование», курсами повышения квалификации, постдипломным педагогическим образованием. Поскольку каждый из нас — работник высшей школы, имеющий большой опыт организации образовательного процесса, АСОУ может стать площадкой для обмена таким опытом, а модераторами — представители других вузов. Наша задача — сформировать пакет предложений инициативной группой. Состав инициативной группы предлагается следующий: Л. Н. Горбунова, Г. Б. Корнетов, С. В. Куликова, Е. Ю. Рого-

чева, А. А. Романов, А. Н. Шевелев, А. В. Уткин, Н. Ю. Юдина.

Шевелев А. Н., *д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования*: Как мне кажется вопрос о форме (страница/сайт/портал) представляется не столь важным. В педагогическом сообществе начинают искать смыслы того, что происходит в системе образования, и если мы хотим отказаться от корпоративной замкнутости, мы должны оперативно откликаться на вызовы времени, в том числе комментируя и обсуждая в историко-педагогическом контексте проявляющиеся новые тенденции, определяющие стратегию и тактику развития российского образования. Неделю назад я принимал участие в работе съезда по профессиональному стандарту педагога — заметно ощущается потребность педагогической аудитории в живом диалогическом общении при решении общих вопросов (например, в формате форума, блога). Необходимым и обязательным считаю обратить внимание на использование сайта как рабочего инструмента подготовки аспирантов, с возможностью проведения методологических семинаров, консультаций *on-line*, **вебинаров**.

Корнетов Г. Б. Уважаемые коллеги, учитывая то, что мы обсуждаем требования ВАК к диссертационным исследованиям, подготовку аспирантов, проблемы методологии историко-педагогических исследований, вопросы, связанные с формированием единого информационного простран-

ства, предлагаю продолжить эти темы в Ваших докладах. Предложение А. Н. Шевелева о необходимости реализации совместных проектов, которые позволят позиционировать деятельность историко-педагогического сообщества, можно реализовать в электронном учебно-методическом комплексе по истории педагогики. Мы можем собрать материал, систематизировать его, разработать общую концепцию электронного и/или печатного пособия, предложить программы, рекомендации, тексты для самостоятельной работы с методическим оформлением. Кроме того, в России нет электронного учебника по истории педагогики с хрестоматией, текстами, возможностью выхода на современные проблемы образования. А начать с формирования исследовательской базы, наполняя ее Вашими материалами, отражающими специфику научного поиска каждого конкретного исследователя. Инициативная группа, думаю, подготовит предложения по формированию такой базы и разошлет предложения на электронные адреса наших коллег.

Предлагаю перейти к следующему вопросу: обсуждению проблем тематики современных историко-педагогических исследований и перспектив использования образовательного потенциала истории педагогики в содержании высшего образования.

Доктор педагогических наук, профессор **А. А. Романов** выступил с сообщением «Экспериментальная работа М. Н. Скаткина на Первой опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педа-

гогике» (прим. ред.: статья опубликована на с. 42–51).

Доктор педагогических наук, профессор **С. В. Куликова** объявила о предстоящем мероприятии — заседании Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, которое пройдет 6–7 июня 2016 года на базе Тверского государственного университета. В рамках заседания состоится Международная научно-практическая конференция — XXXI сессия Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки на тему «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры».

К участию в работе Международной научно-практической конференции — XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки приглашаются ученые, специализирующиеся в сфере историко-педагогического знания, преподаватели цикла историко-педагогических дисциплин вузов и колледжей, научные работники, авторы пособий по истории педагогики и образования, докторанты, аспиранты, магистранты, учителя и все интересующиеся историко-педагогической проблематикой. (прим. ред.: полный текст информационного письма представлен на с. ...).

Фролов А. А., д-р пед. наук, проф., профессор кафедры общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина: Нами продолжается большая работа по

созданию учебного пособия «Педагогика А. С. Макаренко», основой которого станет интерпретация подходов многочисленных авторов — исследователей творческого наследия Макаренко. Уже в 1922 году Антон Семенович сделал попытку научного обобщения результатов своего опыта, затем были еще две попытки создать большой капитальный труд о педагогике. Богатейшее наследие, которое он оставил, позволяет нам завершить начатый Макаренко труд, который можно условно назвать «Азбука новой педагогики». Макаренко считал, что прежде чем говорить о педагогике, нужно знать философию — из нее вырастает методология и сама педагогика. Первое, что необходимо взять из философии, — это два базовых понятия — время и пространство. С этой точки зрения, в педагогике мы можем говорить о времени протекания процессов — прошлое, настоящее, будущее и вечное, что определит и разные концепции в педагогике. Таков Макаренко — педагогика обращена в будущее, служит настоящему, хранит педагогические традиции прошлого. Педагогика будущего должна прогнозировать воспитательные результаты через 30–40 лет, педагогика настоящего должна соответствовать потребностям времени, педагогика, не опирающаяся на опыт прошлых поколений, — мощнейший тормоз социально-гуманитарного развития. Второе понятие — пространство, которое у Макаренко раскрывается через парную работу, группу, класс, педагогику взаимодействия, педагогику социального пространства в ракурсе конкретного

социально-экономического развития. Педагогика существует объективно — любой общественный строй создает свою науку о воспитании.

Важнейшей основой методологии является теория познания, в ней нами выделяются два понятия: теория и практика и их соотношение. Вопрос заключается в том, что мы выбираем в качестве приоритета: обучение, воспитание, развитие.

Вопрос: Анатолий Аркадьевич, Вы опыт Макаренко рассматриваете исключительно позитивно или есть вещи, к которым относитесь критически?

Фролов А. А. Я не нахожу ничего у Макаренко из того, что можно было бы отвергнуть.

Вопрос: Можно ли считать систему Макаренко технологией?

Фролов А. А. Мы отказались от термина «система Макаренко», введя термин «педагогика Макаренко», мы выделяем в педагогике Макаренко 4 уровня: методологический, теоретический, организационно-методический и технологический. Последний, в современном понимании, соответствует понятию «педагогическая технология». Но у Макаренко эти уровни взаимопроникают, т. е. методология выступает в прикладном значении на уровне технологии, а технология поднимается на уровень методологии.

Вопрос: Основа деятельности Макаренко — коллектив и трудовое воспитание. В современных условиях понятие «трудовое воспитание» нивелировано, может ли опыт Макаренко сегодня помочь в решении проблем трудового воспитания молодежи?

Фролов А. А. Идеи Макаренко неактуальны для официальной бюрократической педагогики, практическая же педагогическая деятельность — воспитание в семье, в образовательных учреждениях, трудовых коллективах — доказывает обратное. Уже 12 лет проводится конкурс школ имени Макаренко — их около 200 в России и за границей. Важнейшая идея деятельности этих школ — «воспитание в трудовом хозяйствовании», идея, которая диаметрально противоположна идеям рыночного менеджмента, так как вся система управления трудом переводится в плоскость самоуправления, духовно-нравственных отношений свободного труда и производства.

Пичугина В. К., д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета: В нашем исследовании мы обратились к эпохе Древней Греции, урокам греческого театра V в. до н.э., выдвигая тезис о том, что древнегреческий театр стоял не на двух китах — поэтике и музыке — а на трех, и третьим была педагогика. В Древней Греции было достаточно трудно провести «границы, разделяющие театр, здание школы и форум». В театре зрителей, как в школе, наставляли в правильном понимании событий через демонстрацию одобряемых образцов мышления и поведения и, как и на форуме, акцентировали внимание на правильности или неправильности той или иной гражданской позиции. Для большинства простых горожан образование завершалось достаточно

рано, и театр был для них местом, где можно было его продолжить в кругу сверстников и более старших политов. Пространство театра было для древнегреческих драматургов образовательным пространством, где содержание трагедий позволяло зрителям извлекать уроки из военных конфликтов, расширять свои знания по географии и культуре других народов, быть в курсе последних веяний в литературе и искусстве.

V в. до н.э. стал «золотым веком» театра, и в Афинах возникла «школа на сцене», в которую стекались горожане и гости города. Драматурги-классики воспитали несколько поколений древних греков, которые знакомились в школе и смотрели в театре на повторяющиеся сюжетные линии, закрепляющие стратегии мышления и поведения, необходимые для сохранения и укрепления Афин. Эсхил, Еврипид и Софокл заложили основы образования нового типа и воспитали несколько поколений древних греков. Как именно работала эта уникальная школа на сцене, я описала в статье, на примере трагедии Еврипида «Медея», которая дает возможность изучить представление об афинском образовании того периода.

«Медея» — особая трагедия Еврипида. Бесславно поставленная в 431 г. до н.э. с лихвой окупилась той славой, которая сопровождается «Медею» через века. Ранняя и жестокая, искренняя и коварная, жаждущая правды и виртуозно обманывающая Медея демонстрирует незаурядные интеллектуальные

способности и уровень образования, которым могли похвастаться многие мужчины того времени. Вопрос о том, зачем Еврипид наделил ими женщину варварских кровей, никогда не найдет однозначного ответа, сколько бы его не ставили исследователи разных научных школ и направлений. Однако уже сама его формулировка предполагает выход за пределы понимания трагедии как манифеста, требующего от граждан изменения отношения к негражданам. Существует достаточно оснований рассматривать «Медею» как критический взгляд поэта на современную ему образовательную систему.

Аудитория Еврипида не была однородной, но обладала некоторой модальностью восприятия главной героини, на которую драматург ориентировался при постановке трагедии. Афиняне знали Медею в нескольких ипостасях — как дочь, жену и мать — но во многом благодаря Еврипиду миф о Мееде, в том числе, был понят как миф о перевоспитании Медеи-дочери, Медеи-жены и Медеи-матери.

В трагедии Еврипида «Медея» мифологический сюжет из героического прошлого превращается для зрителя/читателя в ключ к пониманию педагогического настоящего. Демонстрируя процесс и результат перевоспитания Медеи-дочери, Медеи-жены и Медеи-матери, Еврипид предлагает зрителю подумать в театре над тем, что такое мудрость и добродетель, осознанно заходя тем самым на педагогическую территорию. Затронутые

в статье вопросы¹ открывают широкие перспективы для дальнейшего исследовательского поиска, поскольку позволяют снять некоторые ограничения с нашего мышления относительно «Меден» как источника. «Меден» у Еврипида является не только многое сказавшим историческим и художественным текстом, но и историко-педагогическим текстом, который еще очень многое способен открыть.

Вопрос: В любом глубоком фило-софском тексте мы можем найти множество смыслов, чем подтверждается Ваша уверенность именно в такой интерпретации Еврипида? Надо ли приписывать автору то, о чем он сам мог не догадываться?

Пичугина В. К. Мы пытались показать множественность смыслов, возникающих, в том числе, и при сопоставлении разных источников, анализируя те проблемы педагогической реальности Древней Греции, которые имели широкий общественный резонанс. Работая не с переводами, а с оригинальным текстом автора, мы можем констатировать, что Еврипид осознанно употребляет такие понятия, которые имели у греков однозначное ментальное прочтение. Каждое слово трагедии выверялось, потому что позднее она переписывалась в школе и изучалась.

Вопрос: Какие доказательства правильности такой интерпретации Вы можете представить?

Пичугина В. К. Другие тексты

Еврипида. Кроме того, Меден — это образ, который прошел и через римскую педагогику. Например, Сенека, используя тексты Еврипида, показал иную добродетель, иную линию образов. Если все эти тексты проанализировать и сравнить с мифологическим сюжетом (что мы попытались сделать), диссонанса в интерпретации не возникает.

Вопрос: Категория доказательности в историко-педагогическом исследовании — одна из серьезных проблем. Каким образом субъективность интерпретации может быть устранена?

Лукацкий М. А. Именно такую задачу ставит перед собой историческая наука, исследуя исторические реалии прошлого, она реконструирует прошлое, однако стоит учитывать — везде, где есть исследователь — есть субъективность. В естественно-научных исследованиях, где объектом выступают природные объекты, процессы, такая проблема остро не стоит, а историки педагогики всегда работают с текстами, в которые априори заложены ценности и смыслы тех, кто их писал. С этой точки зрения, исследователь должен объяснить, как он работал с текстом, какая использовалась методика при анализе текста.

Полякова М. А., канд. пед. наук, доцент кафедры истории Калужского филиала МГТУ им. Н. Э. Баумана: Мне очень приятно, что выступление В. К. Пичугиной актуа-

¹ Пичугина В. К. Школа на сцене: уроки древнегреческого театра / В. К. Пичугина // В кн.: Исторические пути развития образования и педагогики: монография под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2015. — 444 с. — С. 71–77. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 92)

лизировало в нашей аудитории слово «реконструкция», потому что, когда мы говорим о методологии и методах, точкой соприкосновения педагогики и истории является реконструкция исторического педагогического прошлого. История выступает как исторический фон, а основным источником информации является источник литературный, при анализе которого семиотика имеет первостепенное значение.

Шевелев А. Н. Нами был представлен материал об исследованиях в области образовательной урбанистики на трех последних конференциях, в том числе в статье «Школа и город: методологические подходы современной урбанистики»¹. Рассматривая эту проблематику в междисциплинарном поле исследований, мы попытались понять, что такое образовательная урбанистика, и в данном контексте определить, в чем специфика городской системы образования, городской школы. Образовательная урбанистика выступает как часть социально-политической (средовой) истории образования, куда наряду с ней входят образовательная политология (история образовательной политики, общественно-педагогического движения), социальная история образования как история ментального отношения различных социальных групп к образованию. Наконец, историко-образовательная урбанистика — составная часть урбанистики образовательной, задачей которой является использова-

ние данных, наработанных историками образования для развития городских систем образования в измерении настоящего и будущего. Научным предметом для историко-образовательной урбанистики является городская система образования, объектом становится город как социокультурная среда, взаимодействующая с городской системой образования на разных уровнях (цивилизационном, национальном, региональном, городском, муниципальном, учрежденческом, семейном и индивидуальном). Целью образовательной урбанистики выступает поиск пространственных и ментальных границ влияния города на своих обитателей посредством образования.

В результате междисциплинарного анализа мы получили матрицу подходов к историко-урбанистическим исследованиям, выделив цели исследования каждого подхода, предмет изучения и специфичные для него методы исследования. К таким подходам мы отнесли: градостроительно-футурологический (Глазычев); цивилизационно-синергетический (Сайко); историко-экологический (Крогиус); управленческо-образовательный (Криличевский); историко-культурный (Кошман, Сысоева, Мауэр, Дмитриев); историко-социологический (Миронов); архетипический.

Сравнительный анализ указанных подходов позволяет выявить как отличие, так и точки взаимопроникновения

¹ Шевелев А. Н. Школа и город: методологические подходы современной урбанистики / А. Н. Шевелев // В кн.: Исторические пути развития образования и педагогики: монография под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2015. — 444 с. — С. 410–435. (Сер. «Историко-педагогическое знание»). Вып. 92)

концептуальных идей в исследовании городов как единого феномена.

Вопрос: Допустим, мы проводим исследование в области урбанистики: к какой науке я себя отношу, к какой научной специализации — культурология, социология, педагогика, история, психология?

Шевелев А. Н. В зависимости от того, какой мы выбираем предмет исследования, поле урбанистических исследований — междисциплинарное.

Вопрос: Если это междисциплинарное/трансдисциплинарное поле исследований, каким корпусом исследовательских методов я должен пользоваться? Всегда проблема найти связующее начало в разнообразии подходов. Все-таки это педагогика?

Шевелев А. Н. Нет, это не педагогика, это история образования, история образовательной урбанистики.

Лукацкий М. А. Такого быть не может по определению: если Вы историк образования, Вы используете те методы, которые позволяют этот предмет изучать, получать соответствующие эмпирические данные, сопоставив их с теми, которые получены исследователями-социологами, психологами, культурологами и т. д.

Шевелев А. Н. Допустим, я занимаюсь историей системы образования г. Москва, используя социологические данные о современном состоянии, я могу дать как историческую, так и педагогическую интерпретацию событий? К примеру, Б. Миронов, в своем исследовании замечательно играет двумя словосочетаниями: социологическая история и историческая социология.

Лукацкий М. А. Действительно, появляются новые предметные области — они могут использовать научный инструментарий разных наук. Вместе с тем, к примеру, чтобы объединить математику и социологию нужно найти некий теоретический базис, общую теоретическую платформу, вследствие того, что у этих наук разные способы изучения мира, разный понятийный аппарат, разные методы исследования.

Слепенкова Е. А. канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина: Поддерживая позицию Михаила Абрамовича, хотелось бы обратить внимание на использование ретроспективного и перспективного анализа в педагогических исследованиях (на примере исследовательской деятельности магистрантов).

Присоединение России в 2003 году к Болонскому процессу привело к возникновению магистратуры в системе высшего профессионального образования, в том числе и педагогического. В настоящее время существуют весьма разнообразные по тематике педагогические магистратуры: «Педагогика духовно-нравственного воспитания», «Теория и технология контекстного образования» (Московский гуманитарный университет им. М. А. Шолохова); «Педагогическая инноватика» (Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина и Владимирский государственный педагогический университет им. А. Н. Столетова и

Н. Г. Столетова); «Педагогика высшей школы» (Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина) и др.

Выпускной квалификационной работой магистров, согласно ФГОС, является магистерская диссертация. Однако анализ магистерских диссертаций убеждает в том, что в них исторический аспект изучаемой проблемы нередко вообще упускается или раскрывается весьма кратко. Это происходит в то время, когда, по единодушному мнению методологов истории педагогики, возрастает интерес к реализации принципа историзма в гуманитарных исследованиях вообще и в педагогических исследованиях, в частности.

Каким образом целесообразнее реализовать методологический потенциал научного историко-педагогического знания в подготовке магистерских диссертаций? По нашему мнению, необходимо акцентировать внимание магистрантов на двух положениях: прогностической функции научного историко-педагогического знания и некотором структурно-логическом единстве ретроспективного и перспективного (прогностического) педагогического исследования.

Рассмотрим подробнее второе положение. Ретроспективный анализ даёт знания о генезисе изучаемого педагогического явления или процесса. Он отвечает на вопросы: каковы были основные предпосылки и причины их возникновения, какие факторы в наибольшей степени оказывали влияние на их развитие, какие этапы они проходили в своем историческом

развитии, какие новообразования были характерны для каждого этапа и какие тенденции приводили к качественным изменениям. Без этих знаний невозможно дать исчерпывающую характеристику современного состояния изучаемого явления или процесса, тем более — сделать научный прогноз их будущего развития. Прогностическое педагогическое исследование прогнозирует дальнейшее развитие тех же основных качественных показателей в перспективе. Исследование идет как бы в «зеркальном отражении». Когда исследователь определяет гипотезу своего исследования, которую он будет проверять в формирующем эксперименте, фактически он также реализует элемент прогностического педагогического исследования. Как известно, гипотеза в педагогическом исследовании — это вероятностное научное предположение о путях преобразования педагогического процесса.

В комплексном педагогическом исследовании, как правило, присутствуют и элементы ретроспективного анализа, и формирующий (преобразующий) эксперимент, и элементы педагогической прогностики. Именно таким исследованием должна быть магистерская диссертация. Магистерская диссертация, выполненная в такой логике, по нашему мнению, имеет более целостный вид и позволяет не только сформировать некоторые конкретные умения магистранта в исследовательской деятельности, но и значительно расширить его эрудицию в плане методологии педагогического исследования в целом. Выделим ряд условий, соблюдение которых поможет соче-

тать ретроспективный и перспективный анализ в педагогических исследованиях магистров образования:

- выявление факторов, оказавших наибольшее влияние на ход исторического развития изучаемого педагогического явления;

- обоснование исторических причин современных недостатков в изучаемом педагогическом явлении;

- прогнозирование путей и средств совершенствования изучаемого педагогического явления с учетом исторического опыта его развития и общих перспективных тенденций развития системы образования.

Рубцова Т. С., аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Столетовых, старший преподаватель кафедры иностранных языков для неязыковых факультетов педагогического института: Учет исторического опыта и общих перспективных тенденций развития системы образования наглядно представлены в деятельности Френсиса Паркера, которого называют «отцом прогрессивного образования». Он родился в США в 1837 году. Проработав несколько лет директором сельской школы, он уходит в армию, а демобилизовавшись из нее в чине полковника, совершает поездку в Европу, в ходе которой он изучает опыт европейских педагогов. Вернувшись в США, Паркер обращает свой взор на реформу американской школы, полагая, что социальные условия школьного сообщества идеальны для того, чтобы ученики выросли примерными гражданами, особенно в общей школе,

которая является «зародышем демократии».

Организовывая школы как демократические сообщества, он пытался применять хорошо известные принципы обучения, которые основывались на законах разума. Убежденность Паркера, что строгий формализм в школе — это абсолютно не то, что нужно детям, поражала всех, кто посещал подобные учебные заведения. При этом огромное значение Паркер придавал саморазвитию и считал, что ребенок должен развиваться естественно, что чем больше мы даем детям, тем слабее они становятся. У Ф. Паркера было две цели: во-первых, сделать ребёнка центром 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.

В 1894 году на основе его лекций вышла книга «Беседы по педагогике. Очерк теории концентрации», которая мгновенно стала популярной. В этом знаменитом произведении Паркер изложил суть своей педагогической концепции. «Проблема проблем» по Паркеру — организация учебного предмета таким образом, чтобы обеспечить «умственное питание» каждому ученику на любом уровне. В своей теории концентрации он объединил содержание в так называемые центральные предметы, которые должны преподаваться как «органическое, неделимое, взаимопроницаемое» единство.

Суть образования — это экономное расходование усилий ребенка в

направлении его всестороннего развития. Исходя из того, что неизменным признаком прогресса в природе и искусстве является экономия энергии, искусство образования, по Ф. Паркеру, представляет собой научную, экономную адаптацию условий, отвечающих немедленным нуждам ребенка. Именно этим утверждением следует руководствоваться в поисках теории образования. В условиях для проявления самостоятельной активности ребёнка каждый предмет, метод и способ найдут свою образовательную ценность.

Следующим главным положением теории концентрации Фрэнсиса Паркера является то, что, ребенок начинает изучать все центральные предметы самопроизвольно и именно его деятельность указывает на то направление, по которому должно следовать образование.

Главный тезис теории концентрации находится в доктрине качества умственного процесса, противоположного количеству. Это требование совместимо с целью всего человеческого развития и прогресса — свободой. Другими словами, качество умствен-

ной деятельности можно выразить в одном предложении: оно состоит в величайшей силе ума рассуждать и делать самостоятельный выбор.

Романов А. А. Коллеги, мне очень понравилось наше заседание, прежде всего тем, что было задано немало интересных и точных вопросов, а развернувшаяся дискуссия создала новое пространство для размышления, прежде всего, методологической рефлексии проблем историко-педагогических исследований.

Куликова С. В. Присоединяюсь к словам Алексея Алексеевича, разговор получился интересным и насыщенным, обращенным не только к настоящему, но во многом к будущему в исследованиях историко-педагогической проблематики. С этой точки зрения для продолжения таких дискуссий вопрос о создании сайта чрезвычайно актуален.

Корнетов Г. Б. Дорогие друзья! Благодарю вас за активное участие в работе конференции, до встречи на Четвертом национальном форуме российских историков педагогики, который состоится 21 апреля 2016 года.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Л. В. Смирнова

НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ ПИРОГОВ
(к 205-летию со дня рождения)



УДК 614.23/.25(092)(091)
ББК 74.03(2)5-218

Особое место в общественно-педагогической жизни России середины XIX занимает великий ученый, врач, педагог-организатор и реформатор просвещения Н. И. Пирогов (1810–1881), внесший существенный вклад в развитие гуманистической педагогики, представлений об учителе, его профессиональном воспитании.

Ключевые слова: Н. И. Пирогов; общественно-педагогическая деятельность.

L.V. Smirnova

NIKOLAI IVANOVICH PIROGOV
(to 205-th anniversary of the birth)

A special role in the social and pedagogical life of Russia in the middle of XIX to belong to a great scientist, doctor, pedagogue-organizer and reformer of education N. I. Pirogov (1810 – 1881), made a significant contribution to the development of humanistic pedagogy, ideas about the teacher, his professional education.

Keywords: N. I. Pirogov, public educational activities.

Будущий великий врач родился 25 ноября (13 ноября по старому стилю) 1810 года в Москве в большой семье майора-интенданта Ивана Ивановича

Пирогова, имевшего четырнадцать детей (большинство умерло в младенчестве; из шестерых оставшихся в живых Николай был самый юный). Иван

Иванович Пирогов старался дать детям лучшее по тому времени образование, к тому же основой семейного уклада были не только дружеские отношения членов семьи, но и общая потребность в поиске нового, интересного, захватывающего. Рано выучив азбуку, мальчик с увлечением читал книги, которые подбирал ему отец. Уже в семи-восьмилетнем возрасте среди его книг для чтения были журналы разнообразной тематики, иллюстрированные издания на латинском, немецком, французском языках. Большое впечатление на маленького Николая произвело «Детское чтение» Н. М. Карамзина, так что в своих «Записках» Пирогов даже называет по именам разных действующих там лиц, и этот подарок отца считает самым лучшим в своей жизни. Басни Крылова также очень нравились мальчику. Один из гостей дома Пироговых читал эти басни очень хорошо. Маленький Коля выучил сам «Квартет», «Демьянову уху», «Тришкин кафтан». «Как видно, — впоследствии напишет знаменитый ученый, — нравились мне наиболее юмористические», вероятно, благодаря тому, что грамоте он учился по юмористическим картинкам на обращенных в бегство французов¹.

Получить образование ему помог друг семьи — известный московский врач, физиолог, анатом и терапевт — профессор Московского университета Ефрем Осипович Мухин, который был для мальчика объектом для подражания в детских играх «в докто-

ра». По его совету в 14 лет, прибавив себе два года на вступительных экзаменах, Н. И. Пирогов поступил на медицинский факультет Московского университета (1824).

Учился Николай Иванович легко: современники свидетельствуют, что Пирогов-студент выделялся среди других своими анатомическими познаниями, считая анатомию фундаментом для других медицинских наук. Кроме того, ему приходилось постоянно подрабатывать, чтобы помочь семье, в том числе в должности прозектора в анатомическом театре. Эта работа дала ему бесценный опыт и убедила в том, что он должен стать хирургом.

В 1828 г. Н. И. Пирогов окончил Московский университет и в числе семи лучших студентов был направлен в Дерпт (ныне Тарту), где ему предстояло готовиться к профессорской деятельности. В то время Дерптский университет считался лучшим в России; здесь, в хирургической клинике, Н. И. Пирогов проработал пять лет, блестяще защитил докторскую диссертацию и в двадцать шесть лет стал профессором хирургии. В 1841 году Пирогов был приглашен на кафедру хирургии в Медико-хирургическую академию Петербурга.

Знаменитый хирург стал участником четырех войн: Кавказской (1847), Крымской (1854–1855), франко-прусской (1870), русско-турецкой (1877).

Во время Крымской войны и осады Севастополя в 1854 г. Н. И. Пирогов

¹ *Малис Ю. Г.* Николай Пирогов. Его жизнь, научная и общественная деятельность. С. Петербург. : Типография Высочайше утвержд. товарищества «Общественная польза», 1893 г. С. 3

по личной инициативе во главе общины «сестер милосердия» отправился на фронт, где провел около 10 000 операций. После каждой боевой кампании он писал подробные отчеты, являвшиеся серьезными научными исследованиями. Этот громадный опыт во многом стал основой для создания военно-полевой хирургии как науки, принеся Н. И. Пирогову славу отца военной хирургии и великого ученого.

После падения Севастополя Н. И. Пирогов вернулся в Петербург, где на приеме у Александра II крайне нелестно отозвался о бездарном руководстве в русской армии: с этого момента Николай Иванович впал при дворе в немилость. Вероятно, поэтому административное повышение (в первых числах сентября 1856 года царь Александр II подписал указ о назначении Пирогова на пост попечителя Одесского учебного округа), на деле заставило распространиться еще молодого талантливого профессора и ученого с Медико-хирургической академией в Петербурге.

Николай Иванович с головой окунулся в новую деятельность, проявляя выдающиеся организаторские качества. Он всегда считал, что звание врача обязывает быть общественным деятелем, и никогда не был в стороне от острых вопросов жизни. Посещая учебные заведения в городах и селах Новороссии, он знакомился с бытом учащихся и учителей, присутствовал

на уроках, участвовал в заседаниях педсоветов. Уже через три месяца работы в должности попечителя Н. И. Пирогов обратился к министру просвещения А. С. Норову с большой и подробной запиской «О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений»¹. В этой записке он пишет о плохом состоянии учебного оборудования, о формализме в оценке знаний учащихся, о неправильном разделении школьных предметов на главные и второстепенные. В ней же поднимает вопрос о необходимости открытия Новороссийского университета, преобразуя для этого Ришельевский лицей².

Началом активной педагогической деятельности Н. И. Пирогова по праву считают 1856 год, когда редакцией журнала «Морской сборник» было объявлено о желании поместить ряд статей о воспитании молодых людей, готовящихся к морской службе. Как введение к таким статьям, редакция напечатала рассуждения Бема о воспитании вообще и предложила желающим высказаться по этому поводу. Ответом стали статьи И. И. Давыдова, В. И. Даля, Н. И. Пирогова. Испытавший все тяготы войны во фронтовых госпиталях Николай Иванович Пирогов как непосредственный участник обороны Севастополя откликнулся на призыв журнала присылать статьи, посвя-

¹ Пирогов Н. И. Севастопольские письма и воспоминания. М. : Изд-во АН СССР, 1950. С. 56–70.

² Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1985. 493, [3] с. (Педагогическая библиотека). Библиогр.: С. 489–491. Указ.: С. 493.

ценные преобразование военных учебных заведений¹.

Статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни. Отрывки из забытых бумаг», вызвавшая большой интерес в различных кругах российского общества, была перепечатана почти во всех периодических изданиях, пробудив, как писал К. Д. Ушинский, «спавшую педагогическую душу»². Рефреном статьи становятся идеи самопознания посредством воспитания и общечеловеческого образования, которые становятся принципами построения школьной системы. Выдвигая идею человечности, «общечеловеческого» как основы воспитания высококонрастного человека с широким кругозором, высокой культурой, Н. И. Пирогов много сделал для ее реализации в Одесском и Киевском учебном округах.

На должности попечителя Одесского учебного округа Пирогов находится два года, во время которых старается повысить значение педагогических советов в гимназиях, популяризирует идеи о гуманном отношении к ученикам, готовит открытие Одесского университета. Ежемесячно в газете «Одесский вестник» печатаются «Циркуляры...» по управлению учебными заведениями, в которых Н. И. Пирогов пишет о недостатках в методах обучения и воспитания, о прогрессивном, передовом в преподавании той или иной дисциплины. Его критические замечания оказывают действен-

ное влияние на организацию учебно-воспитательной работы в округе.

Общественно-педагогическая, по сути, либеральная деятельность Н. И. Пирогова делает крайне напряженными его отношения с генерал-губернатором Одессы, который обвиняет Николая Ивановича в подрыве авторитета власти и свободомыслия, и с сентября 1858 года Н. И. Пирогов занимает новый пост — попечителя Киевского учебного округа (1858—1861).

В Киеве Н. И. Пирогов сразу же приступил к активной деятельности, начав с преобразования работы педагогических советов гимназий и уездных училищ. Официальный документ попечителя «Циркуляр по управлению Киевским учебным округом» превратился в ежемесячное периодическое издание, которое пользовалось большой популярностью. Николай Иванович добился открытия педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве, тем самым разрешился вопрос подготовки учителей для гимназий и уездных училищ.

Вскоре по прибытии в Киев в «Новороссийском литературном сборнике» он публикует статью «Чего мы желаем?», в которой, обращаясь к широкой педагогической общественности, предлагает окончательно разобраться в вопросах воспитания и лишь после этого взяться за разработку проекта устава. Н. И. Пирогову принадлежит выдающаяся роль в ор-

¹ Уткин А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков: монография. Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2010. – С. 171–172.

² Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х т. Т.1. М. : Педагогика, 1974. С. 160.

ганизации первых воскресных школ в России. Первую из них для детей рабочих и бедняков он открыл в здании Киево-Подольского уездного дворянского училища. Воскресные школы стали открываться повсеместно, по всей России. К их работе по инициативе Николая Ивановича широко привлекались студенты университетов.

Высшие чины были недовольны Пироговым, его активной деятельностью. В начале 1861 года генерал-губернатор Васильчиков царю докладывал о том, что «студенты университета св. Владимира требуют особенного наблюдения. Между ними заметен дух вольнодумства и стремление заводить партии, не чуждые парламентских замыслов... Попечителем учебного округа были приняты меры, которые не соответствовали характеру населения и могли не парализовать, но некоторым образом питать вредное направление молодежи...». После этого доноса Н. И. Пирогов был уволен под предлогом «расстроенного здоровья, с оставлением его членом Главного правления училищ»¹.

А. И. Герцен по поводу увольнения Н. И. Пирогова написал: «Пирогов слишком высок для роли шпиона и не мог оправдать подлостей государственным соображениями». А сам приказ отставки он назвал «одним из мерзеших дел России, дураков против Руси развивающейся»².

В начале 1862 года министр просвещения А. Г. Головин обратился к Пирогову с предложением стать

руководителем командированных за границу молодых ученых. Пирогов дал согласие и выехал за границу на 4 года «для исполнения разных трудов по учебной и педагогической части». Однако в 1866 г. институт профессуры был закрыт, Н. И. Пирогов лишается должности и возвращается в свое имение «Вишня» неподалеку от Винницы, где организует бесплатную больницу, выезжая оттуда только за границу, а также по приглашению Петербургского университета для чтения лекций. К этому времени Пирогов уже был членом нескольких иностранных академий.

В мае 1881 года в Москве и Петербурге торжественно отмечали пятидесятилетие научной деятельности Пирогова. С приветствием к нему обратился великий русский физиолог Иван Михайлович Сеченов. Однако в это время ученый уже был неизлечимо болен, и летом 1881 года он умирает в своем имении на Украине.

Яркая общественная деятельность Николая Ивановича Пирогова, его педагогические идеи стали основой практической деятельности и источником научного творчества для поколений российских педагогов XIX — начала XX вв. **Критикуя** сословную школу и раннюю утилитарно-профессиональную выучку, официальному курсу образования Н. И. Пирогов противопоставлял идею общечеловеческого воспитания, предполагающую подготовку к жизни в

¹ Русская старина : ежемесячное историческое издание. ... [Петроград : Воен. тип., 1917]. 160 с. №1, С. 55–56.

² Герцен А. И. Н. И. Пирогов. Колокол. 1861, № 100; факсим. изд. М., 1962, вып. IV. С. 842.

обществе высоконравственного человека, имеющего широкий умственный кругозор. Последовательно выступая против ранней специализации детей, сужающей их кругозор и тормозящей их нравственное развитие, Николай Иванович указывал на необходимость широкого общего образования как основы профессионального обучения. По мнению Н. И. Пирогова, в условиях сложного и неоднозначного развития российского общества середины XIX века предназначение школы, а следовательно, и учителя, состояло, прежде всего, в приготвлении молодого поколения к внутренней борьбе. Этот путь труден, но возможен, считает Н. И. Пирогов, избрав его «придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя». Обращаясь к учителю, Н. И. Пирогов призывает его к осознанию и реализации возложенной на него обществом уникальной и ответственной миссии, суть которой выражается одним постулатом: «Сделать нас людьми»¹.

Подготовив новый проект школьной системы согласно принципу единой школы нескольких ступеней (два года начальной школы, четыре года неполной средней школы (прогимназии) двух типов, трех- и пятилетнее обучение в гимназии двух типов и высшая школа (высшие специальные учебные заведения и университеты), центральным звеном и важнейшей педагогической проблемой этой системы

считал учителя, так как воспитание не достигает поставленной цели, потому что «...талантливые, проницательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания»².

Особо подчеркивая значение личного примера педагога, Н. И. Пирогов считает, что весь успех «гимназического учения» основан на взаимодействии учителя и учеников. Следовательно, тот наставник ценен, который излагает науку так, что она сознательно усваивается учеником, действуя тем самым на развитие его душевных способностей. Которая же именно из его способностей развивается, зависит от 4-х условий: 1) от свойства самой науки; 2) от личности и степени развития ученика; 3) от личности и степени образования учителя; 4) от способа преподавания избранного им предмета³.

Осуждая присущие школам того времени казарменный режим и произвол, педагог считал, что хорошая дисциплина — одно из самых важных условий нравственного воспитания и успешного обучения. Вместе с тем, основу порядка видел в объективности, сердечности и гуманности педагога, который должен учитывать все обстоятельства проступка учащегося, оценить его беспристрастно, довести

1 Пирогов Н. И. Вопросы жизни // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. М. : Педагогика, 1990. С. 446.

² Там же. С. 440.

³ Пирогов Н. И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий... С. 454.

до сознания ребенка его вину и то, что наказание за проступок справедливо. Рассматривая проблему проступков учащихся, Н. И. Пирогов приводит типичную ситуацию решения педагогической задачи педсоветом одной из гимназий округа, который, осуждая провинившегося ученика, разделился на две противные стороны — одна утверждала, что учителя должны быть отцами, а другая — братьями учеников. Наставники же, по мнению Н. И. Пирогова, должны оставаться тем, что они есть на самом деле — учителя-

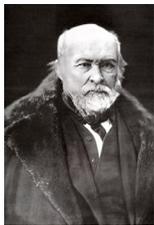
ми, имеющими нравственное влияние на поступки учащихся¹.

И до сегодняшнего дня идеи Н. И. Пирогова остаются близки преподавателям актуальностью поставленных проблем — единство жизни и школы, педагогической науки и практики, воспитание личности и гуманный подход к каждому ребенку, формирование отношений воспитанников к миру, ценностям и явлениям окружающей действительности, выработка критического взгляда и пробуждение устойчивого стремления к саморазвитию.

Список литературы

1. Герцен, А. И. Н. И. Пирогов. — Колокол — 1861 — № 100; факсим. изд. — М., 1962, вып. IV, — С. 842
2. Малис, Ю. Г. Николай Пирогов. Его жизнь, научная и общественная деятельность / Ю. Г. Малис. — СПб. : Типография Высочайше утвержд. товарищества «Общественная польза», 1893 г. — С. 3.
3. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1985. — 493, [3] с. — (Педагогическая библиотека).
4. Пирогов, Н. И. Севастопольские письма и воспоминания / Н. И. Пирогов. — М. : Изд-во АН СССР, 1950. — С. 56—70.
5. Пирогов, Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX века. — М. : Педагогика, 1990. — 608 с.
6. Пирогов, Н. И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий / Н. И. Пирогов // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1987. — 560 с.
7. Пирогов, Н. И. Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников Киевского учебного округа / Н. И. Пирогов // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1987. — 560 с.
8. Русская старина : ежемесячное историческое издание. ... [Петроград : Воен. тип., 1917]. — 160 с.
9. Уткин, А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII — начала XX веков: монография / А. В. Уткин. — Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2010. — 320 с.
10. Ушинский, К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х т. Т.1. / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика. — 749 с.

¹ Пирогов Н. И. Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников Киевского учебного округа... С.459.



Н. И. Пирогов

ШКОЛА И ЖИЗНЬ¹

Отрывок из вариаций на ту же тему²

Мы привыкли издавна противопоставлять жизнь школе, и школу — жизни. Мы привыкли видеть, что воспитание и учение идут сами по себе, а жизнь идет своим чередом, сама по себе. Мы привыкли думать, что требования школы не сходятся с требованиями жизни. И чем менее образованно общество, тем более разъединены в его понятии школа и жизнь.

Правда, в настоящее время все усилия передовых людей стремятся помирить одну с другой. Но покауда, эта мировая ограничивается только одними усилиями помирить.

Прислушайтесь и вникните. Вы придете к тому результату, что мы еще слишком далеки от убеждений о неразрывной связи школы с жизнью. И, наверное, мы заметим не одну насмешливую улыбку, когда вздумаем сказать, что учиться и жить есть одно и то же.

Большая часть самых образованнейших из нас, верно, скажет не более того, что учение есть только приготовление к настоящей жизни.

Это, впрочем, и не могло быть иначе. Обыкновенно начинают учиться, воспитываться и образовываться с детского возраста; и понятие о воспитании, учении и школе сливается с по-

нятием о детском возрасте человека. А дети не живут еще той жизнью, которую мы себе представляем настоящей, собственно так называемой и определенной. Детская жизнь, по нашим понятиям, это еще так что-то такое вроде предисловия, или вроде *horsd'oeuvre* (вводный эпизод) жизни. С ней, мы думаем, нет еще надобности много церемониться; ее можно, мы полагаем, и сжать и расширить, как нам угодно; ее можно влить в какую угодно форму и из нее вылепить, что нам, — взрослым и истинно живущим, — заблагорассудится.

Есть, правда, у нас официальные фразы и пословицы, вроде таких, что воспитание человека начинается с самого рождения и продолжается до смерти, что ученье — свет, а неученье — тьма; но их говорят, а верят им немногие; а если им и верят, то мертво — без дел.

Вообще же большую часть родителей, родственников и опекунов, которые учат и образуют, или заставляют учиться и образовываться детей, можно подвести под три разряда.

Одни из них это делают потому, что это так уже принято, а все, что всеми принято, нужно делать охотно и без дальнейших размышлений.

¹ Печ. по: Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. С. 172–183.

² Статья «Школа и жизнь» впервые была опубликована в «Морском сборнике» за 1860 г. (№ 1)

Другие учат и образуют своих детей как-то нехотя, с задней мыслью, что хотя это и принято, но что все-таки им после, — в настоящей жизни, — придется разучиваться.

Третьи, наконец, — и это еще самые мыслящие и вкушавшие плодов образования — посылают детей в школу для того, чтобы их после вытолкнуть в жизнь по той дороге, которая им более знакома, или по той колее, которая ведет ближе к заранее придуманной цели.

Надобно признаться: прошедшее и все обстоятельства сложились действительно так, что было бы сверхъестественное чудо, если бы большинство лучше поняло связь жизни с школой.

Надобно признаться: школа — с своей, а сложившаяся из прошедшего жизнь — с своей стороны, сделала все возможное, чтобы убедить большинство, что между ними ничего нет общего.

Школа делала что-то свое, не заботясь о жизни; а жизнь шла по-своему, не обращая внимания на школу.

Так проходило, так и теперь еще проходит время. Но, рано или поздно, следствия, началом которых были заблуждения, хотя бы и вековые, приводят, наконец, к такому порядку вещей, который делается невыносим и невозможен, и именно потому, что он ставит нас в противоречие со всем окружающим и самими собой, заставляя нас говорить в одно и то же время и да, и нет.

В таком, или почти таком, состоянии находимся мы теперь с нашими понятиями о воспитании. С одной стороны, школа начинает понимать, что она без жизни и вне жизни — нелепость, а жизнь видит, что она без школы не

может ни одного шага сделать вперед, — идти же назад ей запрещено предвечным законом. Наконец, все мыслящие начинают убеждаться, что школа и жизнь есть одно нераздельное целое, что жизнь школьника есть такая же самостоятельная, подчиненная своим законам, жизнь, как и жизнь взрослых учителей.

И если дети не имеют ни силы, ни способов нарушать законы нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей.

Без сомнения, и отцы, и общество должны заботиться о будущности детей; но это право ограничивается обязанностью развивать всецело и всесторонне все благое, чем наделил их творец.

Другого права нет и быть не может, без посягательства на личность, которая одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом.

Правда, это ограничение прав общества и отцов идеально; на практике, без логического ослепления, нельзя не допустить исключений. Но, тем не менее, если идеал — истинный, то и стремления к нему также справедливы. А если так, то отцы и общество должны, по возможности, стремиться к его осуществлению.

Если же недостаточность средств, ограниченность ума и недостаток образования отцов препятствуют им осуществлять эти стремления, то не обязано ли общество и государство, с своей стороны, — предполагая, что оно богаче и средствами, и мыслями, — помогать к достижению этого всецелого, всестороннего развития способностей и добрых склонностей ребенка? И эти обязанности общества и государства, не делаются

ли еще священнее там, где они признают воспитание своей монополией?²

Правда, монополия воспитания, признанная целым обществом за собой, никогда не обходится, как и все прочие монополии, без задних мыслей; общество употребляет его как средство к достижению своих известных целей и часто по необходимости делает его не общечеловеческим, а только прикладным. Но если это отступление от идеала уже необходимо в практической жизни, то все-таки оно, в моих глазах, извинительнее отцовского отступления.

Чем более организовано общество, чем выше и чище его взгляд, тем более оправдывается пред судом истории его монополия, и тем извинительнее делаются ее прикладные цели в воспитании. А чем извинить отца, если он, также приравливаясь к потребностям общества, да еще нередко и из иных выгод, превращает высшее назначение воспитания в односторонний утилитаризм?³ Но и общество, удерживающее за собой монополию воспитания, и отцы, воспитывающие своих детей с прикладной целью, не могут быть оправданы пред судом совести, если они начинают направлять воспитание к их прикладным целям с колыбели детей.

Тогда и общество, и отцы не мирят, а ссорят школу с жизнью.

Тогда одностороннее, искусственное воспитание, с его временными и прикладными целями, получаемое в школе, рано или поздно вступит в разлад с жизнью.

Она, вечно движущаяся, беспрерывно требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей. Все прикладное, как бы оно односторонним ни казалось, уживается и переходит

в плоть и кровь только при одном этом неперенном условии.

И откуда взялась школа, как не из жизни? Не врожденная ли человеку склонность развивать более и более все ему присущее была началом школы? И если, вышед из жизни, при первом ее начале, — стала противоречить жизни, не произошло ли это от тех же самых причин, которые и в древнем, и в новом мире нередко ставили и самую церковь в противоречие с жизнью?⁴

Одно из двух: или понятия, которые школа сообщала жизни, были неверны, и начала, которыми она руководствовалась, не оправдывались жизнью; или же жизнь предъявляла нелепые притязания к школе и требовала от нее того, чего сама не могла дать.

Как бы то ни было, но мы видим, — иногда доходило и до того, что школа учила не тому, как жить, а тому, как умирать должно; а жизнь отвергала все школьное, сомневаясь даже в пользе и необходимости грамоты.

Наконец, как болезнь, проистекая из жизни, иногда ее разрушает, так и болезнь школы не раз угрожала разрушением жизни общества.

Теперь, слава богу, люди приходят все более и более к тому убеждению, что церковь, школа и государство нераздельны с жизнью народов.

Но, прежде, нежели человечество окончательно сольет в своих понятиях школу с жизнью и сделает одну немислимой без другой, школе приходится испытать еще много тревожений и превращений.

Положительной формулы для нее еще не найдено. Современное общество бьется, как рыба об лед, отыскивая эту формулу.

В настоящее время, и именно в обществе еще несозревшем и мало жившем прошедшей жизнью, всего заманчивее кажется тот взгляд на школу, который ее представляет чем-то вроде лепной модели для приготовления людей именно такими, каких нужно обществу для его обыденных целей.

И в самом деле, чего лучше? Общество является потребителем, а школа фабрикой, производящей товар для потребления. Запрос есть; стоит только удовлетворить ему, и обе стороны довольны. Вопиющее современное всегда ближе сердцу и доступнее мысли, чем далекое будущее. Для чего вдумываться, что будет через 25 или 30 лет, когда новое поколение начнет заменять старое? Правда, что всякий из нас, спускаясь под гору, начинает чувствовать себя как-то неловко и сознавать, что он не воспитывался для будущего, но, прожив так или сяк и без того, и думая, что в это время жилось даже лучше, меряет на свой аршин будущее поколение, советуя и ему поступать так же и идти по его стопам.

И вот школа, сначала разрознившаяся с жизнью, начинает сливаться с нею; и та, и другая начинают более понимать друг друга, но как?

Общество и государство, применяясь к настоящему и делая воспитание своей монополией, употребляет школу, *во-первых*, как проводник к распространению в будущем поколении одних только известных убеждений, взглядов и понятий; *во-вторых*, как рассадник специалистов, ему необходимых для достижения известных обыденных целей.

Отцы, применяясь к этому же направлению общественного воспитания,

посылают детей в школу; *во-первых*, чтобы воспитать их для хлеба, и, притом, елико возможно, не на своем, а на чужом или общественном иждивении; *во-вторых*, чтобы воспитать их в духе того сословия, к которому принадлежат сами, и, разумеется, в тех же самых убеждениях и предубеждениях.

Итак, школа, и примиренная с жизнью, на первых порах не преследует еще никаких широких и общечеловеческих целей. Напротив, она делается еще более односторонней и прикладной, чем в начале своего существования, когда она, основанная благочестием и гуманностью передовых людей, была более отделена от жизни.

Но все же лучше примириться с жизнью, какова она ни есть, нежели быть с нею в полном разладе. Вот почему настоящее положение школы все-таки нужно считать шагом вперед.

Но остановиться на этом — значило бы мирить школу с жизнью только наполовину. Мало этого: это значило бы признать, безусловно, первенство жизни пред школой и рабскую зависимость от настоящего, тогда как все будущее жизни находится в руках школы, и, следовательно, ей принадлежит *гегемония*.

Если мы, привыкнув считать понаслышке, по преданию и по собственному опыту, школу в разладе с жизнью и теорию — каким-то противоположением практике, теперь, с каждым днем, все более и более убеждаемся, что настало время им помириться, но уже нельзя отстаниваться на середине дороги.

И отцы, и общество, и государство должны стремиться восстановить смысл и права школы, проистекающие из самой жизни. Должно восстановить прямое назначение школы, примиренной с

жизнью, — быть руководителем жизни на пути к будущему.

И этого достигнем только тогда, когда все человеку дарованные способности, все благородные и высокие стремления найдут в школе средства к бесконечному и всестороннему развитию, без всякой задней мысли и без рановременных забот о приложении.

Когда *учиться, образоваться и просветиться* — делается такой же инстинктивной потребностью общества, как питаться и кормиться телу, тогда приложение придет, без хлопот, само собою.

Надобно достигнуть того, чтобы здравый смысл изменил самый язык. И когда будем говорить и мыслить о *воспитании*, то нужно, чтобы высшие понятия, присущие словам: *учение, образ и свет*, заменили материальное представление *питания*, приличного телу, а не духу.

Только тогда мы можем быть спокойны за успех в будущем, только тогда можем ожидать истинного прогресса в нашем обществе, когда приложение будет проистекать само собой, без всякой искусственной и насильной моделировки незрелых умов и понятий.

Человеческому духу, всецело и всесторонне развитому, присуща наклонность употреблять и применять им приобретенное, без всякой насильственной подготовки. Просвещенному уму не нужны рамы, заказанные по мерке; он сам для себя создает их, убеждаемый бесконечностью и беспредельностью сведения.

Не врождена ли всем нам наклонность сообщать друг другу приобретенные сведения? И что же это такое, как не свойство духа применить приобретенное?

Если же прикладное образование и считается покуда необходимым в нашем обществе, то пред истинным идеалом воспитания оно оказывается только временным и неизбежным недостатком. Оно доказывает только слабость наших сил, слабость воли, слабость любви к человечеству и к истине.

И в настоящее время невозможность дать образованию всех слоев общества высшее общечеловеческое значение зависит от таких причин, которые, отчасти, по крайней мере, могли бы быть уменьшены, если бы мы все были проникнуты его необходимостью и истиной.

К этим причинам принадлежат:

Во-первых, природная ограниченность ума, врожденная слабость и односторонность способностей учащихся.

Во-вторых, недостаток материальных средств, заставляющий учащихся как можно скорее доставать, а их отцов — доставлять им — пропитание и насущный хлеб.

В-третьих, убеждение, что вредно выводить высшим образованием целые классы общества из той сферы занятий, привычек и понятий, в которой они родились.

В-четвертых, жизненные потребности общества в ограниченной, прикладной и односторонней деятельности большинства лиц.

В-пятых, особенности некоторых специальных занятий, требующие изучения с самого раннего возраста жизни.

Наконец, в-шестых, сословные и другие предрассудки, поверья и предубеждения отцов и целого общества.

Но из всех этих причин только врожденная слабость и односторонность способностей и особенности некоторых занятий более или менее оправдывают

рановременную специальность образования. Да и про них можно думать, что время и дальнейшие успехи науки многое переменят. Сколько ограниченных и тупоумных детей нашлось бы теперь между нашими учениками, если бы их заставили учиться грамоте по прежней методе: «буки-аз-ба»? Сколько учеников, и в наше время, слывут в школе тупоголовыми, а в жизни оказываются умнее учителей?

Еще менее можно сомневаться в том, что и те специальные занятия, которые приносят в жертву ранний возраст и неразвившиеся способности ребенка, с успехами образования потребуют гораздо менее времени жизни. Не будучи моряком, я не смею утверждать, но позволяю себе думать, например, что с введением пароходов можно гораздо скорее научиться морской службе, чем прежде.

Что же касается до всех других причин, то ни одна из них не может назваться и приблизительно непреодолимой.

Если бы все общество и истинные его филантропы приняли к сердцу общечеловеческое образование, то что могло бы помешать им открытъ, например, воскресные школы и публичные курсы в свободные от работ часы и употребить все средства современной педагогики к распространению общечеловеческих сведений в рабочих классах? Чего бы не могло сделать для них одно наглядное ученье в руках дельных наставников? И разве мало пропадает времени, даром употребляемого этим классом народа не на работу, а на праздный разгул?

Убеждение, что обществу вредно переносить целые его классы, общечеловеческим или высшим образованием, в другой круг действий, взглядов и понятий, может быть, и имеет, свою

долю правды, но только очень относительной.

Только одно слишком неравномерно распределенное образование в различных слоях общества действительно вредит ему. Только при таком ненормальном распространении вкореняется убеждение, что образование должно быть монополией привилегированных каст, и только при господстве таких взглядов переходы массами из одного класса в другой нарушают общий порядок. Но кто же не видит, что распространение общечеловеческого образования между всеми классами именно и назначено устранить ненормальное состояние общества? И не этим ли путем только можно уничтожить бездну, разделяющую касты?

Также и временная, хотя бы жизненная, потребность общества в односторонних, но деятельных специалистах нисколько не опровергает еще более существенной необходимости общечеловеческого образования. Есть время и для того, и для другого. Нужны только добрая воля, здравый смысл и умение распространить и то и другое. А если этого нет, то, поверьте, и специализм не превратится в плоть и кровь общества. Он будет сухой и бессочной выжимкой, приготовленной гнетом.

Говорить ли, наконец, об общественных, сословных, семейных и личных предрассудках, поддерживающих искусственную систему специального образования?

Напрасно; те, которые их имеют, — неизлечимы. Что же следует? Значит ли все это, что специальное образование вовсе не нужно?

Жаль, если здесь высказанные убеждения будут так перетолкованы.

Что здесь говорится — есть только вариация на прежнюю тему. Пусть же уверятся, что и теперь, и прежде сказанное есть глубоко убеждение, которого ни время, ни опыт, ни обстоятельства не изменили. А это чего-нибудь да стоит.

В этом убеждении есть много идеального и, следовательно, недостижимого. Но все-таки указан путь и указано направление; указана и далекая цель.

Школа не иначе может совершенно и нераздельно слиться с жизнью, как приняв на себя дело и общечеловеческого, и специального образования. Скажу более: настанет время, когда и самые высшие представители человеческого образования — университеты — распадутся на отдельные специальные, или факультетские, школы.

Это распадение не нуждается в наполеоновских реформах, разрушивших насильно связь факультетов во Франции.

Постоянно увеличивающийся объем научного материала делает с каждым днем все более и более то, что отдельные части науки возводятся на степень самой науки. Жизни делается мало для полного изучения каждого отдела. Это одно обстоятельство уже должно способствовать более специальному, чем общечеловеческому образованию.

Оно, не нарушая, а укрепляя органическую связь, по-видимому, самых разнородных связей, делает, однако же, невозможным изучать серьезно две или несколько наук вместе. Поэтому всеобъемлющие умы прошедших столетий сделались невозможными в наше время.

Итак, вот первое условие, заставляющее поневоле и самых любознательных ограничиваться специальным образованием.

Есть еще и другое. Если не для

всех, то для большей части умов вредны многосторонние занятия. Ум, слишком развлекаемый, скользит, так сказать, мыслю по поверхности. А много есть предметов, которых лучше совсем не знать, чем плохо знать. При специальном образовании можно легче избежать поверхностности ума; при общечеловеческом — говорят — невозможно.

Есть, наконец, и третье условие, изобретенное слабоумием и ленью. Это — убеждения вроде тех, которые Фонвизин выставлял на позор еще в прошедшем столетии.

Все эти условия особливо убедительны для общества несозревшего, где люди еще не привыкли вдумываться, где прямое следствие поражает умы так сильно, что делает их неспособными думать о следствиях отдаленных, хотя бы и более существенных, более важных. Такое общество живет постоянно под влиянием первых впечатлений. Прямые и непосредственные выгоды специального образования так очевидны и разительны для большинства, что ему и в голову не приходит раздуматься о невыгодах, которые не так ясны и медленно появляются наружу.

Трудно, невероятно трудно, разувверить людей в том, что они однажды приняли не вдумавшись.

Труд разувверить их неблагодарный, нередко опасный; но совесть требует его исполнить.

В сущности, вся оппозиция нашего большинства против общечеловеческого образования вертится на одном для многих еще не разрешенном вопросе: на что учиться тому, из чего нельзя сделать непосредственного приложения.²

Вопрос этот не мог не возникнуть для тех, которые не понимают образова-

тельной силы, присущей каждой отрасли человеческих сведений, или плохо ей верят.

И действительно, тому, кто на самом себе не испытал действия этой силы, нельзя никак растолковать, в чем дело.

Пожалуй, найдутся и такие, которые и вообще не поймут надобности давать действовать этой силе на все способности человека. Но это будут опять фонвинские типы, которым девятнадцатое столетие не отвечает.

Если бы же этот вопрос можно было уяснить для большинства, — а уяснить его можно только опытом, — то оставалось бы только доказать: *во-первых*, что и в настоящее время, несмотря на громадность научного материала, общечеловеческое образование все еще возможно настолько, насколько оно необходимо для равномерного и всестороннего развития всех способностей души; *во-вторых*, что, проводя систему общечеловеческого образования, проводя во-время, с пониманием дела и цели, можно избежать неудобств поверхностного всезнайства и энциклопедизма.

А это, действительно, так и есть. Нужно только: первое и главное, начать во-время и перейти во-время к образованию специальному.

Потом, — второе, — выбрать такие способы учения, которые направляли бы образовательную силу каждой отрасли сведения на способность духа, служившую ей началом, помня, что в мире идей есть тоже свой закон тяготения сведений к свойствам духа.

Третье, — распределить хорошо занятия, не обременяя слишком в одно и то же время разнородную деятельность памяти, воображения, ума и наружных

чувств, но и не напрягая слишком действия одной способности однообразным занятием.

Исполнив эти три условия, нечего бояться, что общечеловеческое образование может сделать ум поверхностным. Правильно развитые способности души заставят уже ум углубляться и останавливаться на том, что требует сосредоточенных его действий.

Те грубо ошибаются, которые думают, что одни только сосредоточенные действия духа по одному направлению ведут к глубоким познаниям предмета и порождают глубокомыслие. Ничего не бывало. Без правильного развития всех способностей души и способность ума сосредоточиваться может быть врожденным даром бога, но уже никак не плодом воспитания.

Если дух, раз без подготовки направленный на изучение одного предмета, и может приобрести обширные сведения, то все-таки ему, и в этом одностороннем изучении, никогда не будут доступны те взгляды на изучаемый предмет, которые возможны только при умении отдаляться от него в другие, высшие или низшие, сферы созерцания. Это умение приобретается не иначе, как знакомством с различными отраслями сведений, служивших к развитию всех способностей духа.

Одно только трудно преодолеть в системе общечеловеческого образования. Это — распределение времени для разносторонних занятий ученика. Нужно осторожно лавировать между крайностей: нужно хорошо знать, когда остановиться и когда идти далее, когда заменить одно занятие и один способ другим.

Но и специальное образование не изъято от этих трудностей и невыгод. И

в том, и в другом все зависит от личности наставников.

То верно: кто проникнут высоким значением школы в жизни человека, кто оправдывает благородные стремления к идеалу, — как бы он недоступен ни был, — тот не должен ни минуты сомневаться в выборе. Только одна бедность может извинить отца, избирающего произвольно специальное поприще для образования сына, и то только в таком случае, когда специальное образование может быть скорее окончено и обещает ему дать, не очерствляя лучших способностей души, независимое положение в обществе, с насущным хлебом на целую жизнь.

Даже и тем отцам, которые в воспитании своих детей ищут средства удовлетворить сословным и корпоративным предрассудкам, нечего опасаться общечеловеческого образования. Если ребенок, в пеленках, окружен уже всеми атрибутами будущего призвания, которое ему готовит отец; если целое общество не противоречит сословным понятиям отца и сочувствует любимым его мечтам, то чего же бояться? Общечеловеческое образование разовьет способности; но оно не сильно убито склонности, возбужденные в ребенке от колыбели и находящие пищу в том, что его окружает. Спешить нечего; придет время, и он выберет сам то поприще, к которому его готовят иногда до рождения на свет. Для чего же лишать его выгод общечеловеческого образования?

Да, впрочем, в сущности, и нет никого, кто бы совершенно и сознательно отрицал его необходимость. Недоразумения только относятся до степеней. Никто не сомневается, что всем образованным, и специалистам, нужна грамота, нужно знание слова, нужно понятие

о числе, времени и пространстве. О чем же спор? Не ясно ли, что дело идет только о степени.

Одни повышают, другие понижают только уровень, до которого должно доходить общечеловеческое образование.

Одни примешивают к первым его началам уже известную специальность и реализм; другие стараются сохранить чистым гуманное начало учения до того возраста, когда человек по-человечески, то есть с полным сознанием, скажет: я буду именно тем, а не другим.

Одни, применяясь к обстоятельствам и к господствующим мыслям общества, — иногда задним, — обращают плащ по ветру и делают воспитание своих детей с самого начала прикладным. Другие смотрят выше, — хотят подчинить общество воспитанию и чрез воспитание управлять будущими его судьбами. Еще менее согласны в том, какие уровни нужно назначить общечеловеческому образованию для различных классов общества.

То только несомненно, что чем менее будет для него назначено различных уровней, тем выше поднимется гражданственность общества.

Лучшая норма будет определяться двумя.

Один из них должен быть приведен для большинства, то есть для тех слоев общества, которые, по скудости средств, не могут пользоваться долго благами общечеловеческого просвещения и ищут как можно скорее материальной помощи. Другой должно назначить для всех, стремящихся получить высшее образование, — все равно, останется ли оно для них на целую жизнь чисто гуманным, или перейдет со временем в специально-реальное. Во всех народных, сельских

и городских школах общечеловеческое образование должно как можно ранее и как можно прямее переходить в реальное и прикладное. А общечеловеческое образование средних и высших классов, до перехода в специальное, ничем, в сущности, не может быть различно. Уровень его для этих двух классов может быть повышен или понижен, не по условиям, и не по кастам, а по состоянию, смотря по тому, кто богаче или беднее, кто более или менее может обойтись без материальных пособий, доставляемых приложениями науки к жизни.

Определив, что уровень общечеловеческого образования должен быть, в настоящее время, двойной для различных слоев общества, нужно еще определить, какие отрасли ведения и в каком объеме должны относиться к одному и какие — к другому уровню. Но этот вопрос никогда не разрешится окончательно. Его разрешить можно не иначе, как пожертвовав одной отраслью для другой, как доказав математически, что одна отрасль несравненно более содействует развитию всех способностей души, чем другая. А этого доказать нельзя. Но если этот вопрос и остается еще неразрешенным для науки и педагогического искусства, то это не интересует родителей. Если у вас есть больное дитя, то разве для вас не все равно, по какой методе его будут лечить, — лишь бы возвратили здоровье.

Для чего же вам спорить, хлопотать и теряться в недоумениях; что полезнее вашему сыну — учиться ли по-латыни и по-гречески, или по-французски и по-

английски? Поверьте, в руках дельного педагога, и древние, и новые языки, и все предметы общечеловеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей. Ищите убедиться в другом, — и в самом главном, — в личности людей, которым выверяете образование вашего сына. Посредством ли изучения древних языков и математики, или посредством новых и естествоведения совершится общечеловеческое образование вашего сына, все равно — лишь бы сделать его человеком. Преимущество и выгоды различных способов этого образования так очевидны и так значительны, что нет возможности, в настоящее время, сказать, который лучше.

Когда школа была в полном разладе с жизнью; когда она и родителям, и детям казалась каким-то гробом, то и грамота, и изучение родного слова казались бременем, вовсе лишним для жизни. Жилось итак прекрасно. Теперь это поверье перешло на древние языки, да и на другие предметы гуманного образования. И теперь еще не совсем кончилась борьба жизни с грамотою. Как прежде, в разгаре этой борьбы, для самых высших слоев общества, неясна была польза от связи с грамотой, и они поддерживали эту борьбу напропалую, так и теперь еще для многих не разъяснилась органическая связь жизни с высшими звеньями гуманизма, и они от грамоты, — с которой уже помирились, — спешат, что называется сломя голову, удариться в реализм. Школа и жизнь все еще не помирились.



А. А. Романов

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА
М. Н. СКАТКИНА НА 1-Й ОПЫТНОЙ
СТАНЦИИ НКП РСФСР
КАК ОСНОВА ЕГО НАУЧНЫХ
ИНТЕРЕСОВ В ПЕДАГОГИКЕ**

(к 115-летию со дня рождения М. Н. Скаткина)

УДК 37(092)(091)

ББК74.03(2)6-8

Анализируется научно-исследовательская работа Первой опытной станции Наркомпроса РСФСР по народному образованию, ее влияние на становление научных интересов в педагогике работника этой станции, будущего академика РАО М. Н. Скаткина

Ключевые слова: Михаил Николаевич Скаткин; НКП РСФСР (Народный комиссариат просвещения Российской Социалистической Федеративной Советской Республики); Первая опытная станция НКП РСФСР; опытно-экспериментальная педагогика; С. Т. Шацкий; научные интересы; научная школа.

A. A. Romanov

**M. N. SKATKIN'S EXPERIMENTAL WORK
AT THE 1ST EXPERIMENTAL STATION OF PCFE
OF THE RUSSIAN SFSR AS BACKGROUND
OF HIS RESEARCH INTERESTS IN PEDAGOGY
(dedicated to the 115th anniversary
of M. N. Skatkin's birth)**

In this paper the author examines the research activities of the 1st experimental station of People's commissariat for education of Russian Soviet Federative Socialist Republic (PCFE of the Russian SFSR), its impact on the research interest to pedagogy of one of its junior staffer, M. N. Skatkin, a future academician of Russian Academy of Education

Key words: Mikhail Nikolaevich Skatkin; PCFE of the Russian SFSR (People's commissariat for education of Russian Soviet Federative Socialist Republic); the 1st experimental station of PCFE of the Russian SFSR; research and trial pedagogy; S. T. Shatskiy; research interests; school of sciences.

Михаил Николаевич Скаткин работал на 1-й Опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР с 1920 по 1930 год. В 1925 году он прошел при этой станции педагогические курсы¹. В педагогическом энциклопедическом словаре период его работы на станции датируется 1925—1930 годами². Сам М. Н. Скаткин писал, что перешел на работу в Калужское отделение Первой опытной станции в 1920 году. Здесь он работал сначала учителем в начальной сельской школе, а затем в методическом и научном центре и параллельно проходил педагогические курсы, где обучение учительской профессии было непосредственно связано с учительской, методической и научно-исследовательской деятельностью под руководством С. Т. Шацкого и его сотрудников (1920—1930)³.

Казалось бы, молодой педагог поработал на опытной станции 5 или 10 лет, насколько это существенно, чтобы можно было делать выводы о его дальнейшей жизни в педагогической науке, которая охватила еще 60 лет? Однако здесь важно не **сколько** он работал, а **когда, где** работал, с **кем, что** собой представляла его деятельность?⁴

Это были 20-е годы XX века, подъем и расцвет того исторического периода, который условно можно называть «золотое время» советской педагогики. Научно-педагогическая сек-

ция ГУСа во главе с Н. К. Крупской, собрав наиболее крупных отечественных педагогов (П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак и др.), пыталась коренным образом реформировать всю систему образования и воспитания. Может быть, это был период самого яркого, яростного, решительного экспериментирования: комплексные программы ГУСа; использование и попытки воплощения всех основных идей мировой педагогики; деятельность опытно-показательных школ (которые были визитными карточками педагогической России того времени), руководимыми настоящими педагогическими подвижниками, куда с удовольствием водили экскурсии, в том числе и иностранные делегации.

Наиболее показательна в этом плане была 1-я опытная станция. Не просто по номеру первая, но по размеру территории, масштабу и размаху деятельности, самое затратное учреждение, но и самое эффективное по достижениям. Станция состояла из двух отделений: Московского (трудо-вая школа, детский сад, педагогическая выставка, отдел педагогических материалов, педагогическая библиотека, педагогический техникум) и Калужского (школа-колония «Бодрая жизнь», 15 школ первой и второй ступени, 5 детских садов, 4 дошкольные летние площадки, музей, педагогическая выставка, несколько библиотек).

¹ Скаткин Михаил Николаевич: https://ru.wikipedia.org/wiki/Скаткин_Михаил_Николаевич

² Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. С. 406.

³ Скаткин М. Н. Отчет о педагогической деятельности за 70 лет (1920—1990) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4(25). С. 110.

Важность опытной станции понимали не только в Наркомпросе. Центрозем направил специальное письмо Калужскому губземуправлению, в котором предлагал принять меры к скорейшему удовлетворению ходатайства опытной станции как учреждения, «имеющего общегосударственное значение»¹. Главным назначением опытной станции являлись постановка и апробация новых путей школьного и культурного строительства — «искание и экспериментирование»².

Только за 1924—25 годы станцию посетили 74 иностранных педагога. Их больше всего интересовала опытная станция «как единственное в мире педагогическое учреждение, имеющее такой большой размах не только по своим территориальным размерам, но и по проводимой ею разносторонней культурной и педагогической работе...»³.

В 1928 году посетил станцию Д. Дьюи во главе делегации американских ученых-педагогов. По его словам, «революция содействовала современным советским педагогическим реформаторам: в таком положении не были еще никогда реформаторы других стран...». Очень емко Д. Дьюи отозвался о С. Т. Шацком: «Я считаю, что история этого педагога имеет некоторое историческое значение, поскольку в ней можно найти объяснение основным факто-

рам современной советской школы... Влияние этого особенного педагога большое»⁴.

Американские педагоги иногда даже пафосно и с восторгом отмечали: «Весь Советский Союз в настоящую минуту — это самая грандиозная и самая значительная мировая педагогическая лаборатория, и всем просветительным организациям, институтам и департаментам других стран следовало бы иметь здесь своих представителей»⁵.

Фактически, молодой педагог М. Н. Скаткин начинал научную деятельность в самом известном опытном учреждении России. А руководил этим учреждением С. Т. Шацкий — самый известный педагог России в то время, создатель оригинальной и самобытной воспитательной системы, оказавшей значительное влияние на педагогические искания двадцатого века. Имя С. Т. Шацкого было широко известно не только в СССР, но и за рубежом. В Лондоне (1928) публикуется его статья «Новая эра» о первой опытной станции. В 20—30-е годы все серьезные педагогические издания за рубежом обязательно включали материалы о творчестве С. Т. Шацкого.

Именно в 20-е годы С. Т. Шацкий, накопив гигантский материал в своей опытной работе, приступил к теоретическим обобщениям накоп-

¹ Государственный архив Калужской области (ГАКО). Ф. Р-530. Оп. 1. Ед.хр. 118. Л. 27.

² Романов А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети двадцатого века. М.: Школа, 1997. С. 169—170.

³ Цит. по: Романов А. А. Опыт-экспериментальная педагогика ... С. 153.

⁴ Там же. С. 218.

⁵ Там же. С.190.

ленного опыта, регулярно проводил научно-теоретические конференции, используемые в качестве метода организации педагогической деятельности, разработал модель организации педагогического эксперимента, включающую не только проведение исследования, но и его повторение, в зависимости от результата.

С. Т. Шацкий, исходя из того, что «путь наш долог и труден», в начале деятельности ставил фундаментальную задачу, затем ее решение распределялось по этапам возможных достижений, работа расчленялась в порядке постепенности ее выполнения. Критерием результативности считалось улучшение педагогической деятельности. Был выработан и алгоритм такого улучшения. Суть его заключалась в том, что каждый момент теоретической работы сопровождался этапом практического воплощения задуманных идей, с обязательным планированием известного улучшения. Если улучшение не наступало, то проверялись исходные теоретические позиции. Улучшение результатов подтверждало правильность теоретического выбора. Значит, можно было переходить к следующему этапу теоретической работы. Но в этом случае материал и условия деятельности становились уже значительно доброкачественнее и интереснее по своей педагогической ценности. А это вносило больше интереса и оживления, постоянно улучшая и углубляя прак-

тическую работу, делая ее более продуктивной и сознательной, способной выдвигать новые интересные идеи¹.

Главными объектами научной деятельности С. Т. Шацкого были ребенок, сфера его жизнедеятельности, («работать с детьми, все время внимательно их изучая»²), а также педагогика среды, имевшая целью культурное преобразование быта деревни. Изучая ребенка, нужно было выявить и обработать его реальный опыт. С. Т. Шацкий указывал на необходимость ввести на курсах для педагогов изучение метода анализа детских работ, в чем бы они ни заключались. Такие курсы окончил и М. Н. Скаткин, овладев исследовательским инструментарием и установками С. Т. Шацкого, среди них и такой: «Можно всячески называть грядущую школу, но одно ясно, что она должна быть построена на научном фундаменте»³.

В опытной станции на первый план выдвинулось изучение среды. С. Т. Шацкий рассматривал социальную среду как сложную систему с множеством элементов, в которой колоссальное место занимает педагогический процесс. Поэтому, по его убеждению, можно говорить о «воспитывающей среде» и «воздействии на среду», которые могут быть определены в результате специального педагогического экспериментирования; что требует, в свою очередь, тщательного анализа всех средовых факторов.

¹ Шацкий С. Т. Курсы как организующая сила в педагогическом деле // Пед. соч.: В 4-х т. Т. 2. М., 1952. С. 148, 154–155.

² Шацкий С. Т. Бодрая жизнь // Пед. соч.: В 4-х т. Т. 1. М., 1962. С. 300.

³ Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: В 4-х т. Т. 2. М., 1964. С. 74.

В первой опытной станции объектами изучения были социально-экономическая и физико-географическая среда конкретного района, сообщества взрослых; деятельность педагогов; факторы, определяющие педагогический процесс; роль и место школы в системе воспитания. С. Т. Шацкий предлагал создать сеть специальных институтов, которые должны были начать комплексное изучение отдельных районов страны с точек зрения социально-экономической, культурно-бытовой, этнографической и т. д. Материалы опытно-исследовательской работы, полученные в учреждениях станции, находили широкое применение в качестве дидактического материала: на их основе планировался общественно-полезный труд школьников. Знание среды помогло педагогам Первой опытной станции успешно сотрудничать с окружающим населением, целенаправленно воздействовать на процесс социального формирования личности. Без материалов такого рода решение основного опытного задания станции — установления взаимодействия школы и социальной среды — было бы невозможно¹.

Основными направлениями в обозначенной сфере исследований стали следующие: экономика и культурно-бытовая среда района обслуживания станции; быт, культура семьи; поведение детей в детских сообществах, их интересы. Этой цели и служило специально организованное

«Экономическое бюро», сотрудниками которого были Л. Н. Скаткин, М. Н. Скаткин и А. А. Никольский.

На каждую деревню заводился паспорт, в котором были разделы: 1) население, 2) земля, 3) скот, 4) экономические группировки хозяйств деревень. Из методов исследования, главным образом, использовались наблюдение и анкетирование. К статистическим методам прибегали довольно редко. Связано это было с позицией руководства станции, согласно которой количественные методы необходимы при обработке массового однородного материала, а в условиях работы станции, при изучении сравнительно небольших групп явлений, продуктивнее пользоваться качественными методами².

Изучая трудовую нагрузку детей 9–12 лет в семье, молодой педагог-исследователь М. Н. Скаткин включил в опросник такие виды труда: застилают кровати, подметают пол, приносят воду, убирают со двора, ухаживают за скотом, топят печь, моют пол, трудятся во дворе, дома. На похожие вопросы отвечали и родители детей. Сопоставление ответов учителей, детей и родителей открывало широкие возможности для объективного знакомства с истинным положением дел в семье, для анализа поведения ребенка в различных условиях жизни³.

Несмотря на названия, исследования носили педагогический харак-

¹ Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. М. : Прометей, 1993. С. 110–111.

² Там же. С. 115–116.

³ Там же. С. 116–117.

тер. Из всех факторов выбирались имеющие значение для воспитательных задач школы. Говоря словами С. Т. Шацкого: «...когда мы говорим об экономических исследованиях, то это не означает, что мы занимаемся статистическими исследованиями — нет, нашей задачей является рассмотрение всех этих явлений с педагогической точки зрения»¹.

Например, в паспорте деревни Кабидино после описания занятий населения, видов деятельности подростков и молодежи, исследователи с горечью делали вывод: «Стремления более культурно проводить досуг у них нет», «пьянство наблюдается среди всех возрастов и полов»².

Одно из исследований М. Н. Скаткина в районе Первой опытной станции называлось «Перспективы развития кустарной промышленности и задачи школы». Его целью было изучение влияния экономики района на быт семьи и через него на воспитание ребенка.

В итоге он делает выводы:

— кустарное производство (ткачество) тормозит развитие производственных отношений, имеет крайне низкую производительность труда;

— погоня населения за заработком приводит к увеличению рабочего дня, а отсюда возникают трудности в развертывании культурной и общественно-политической работы;

— использование детей в качестве рабочей силы с раннего возраста наносит непоправимый ущерб их здоровью.

Выводы сопровождаются соответствующими рекомендациями «Что делать школе», «Каким образом школе и учащимся развернуть работу для ликвидации сложившегося тяжелого положения»³.

Занимался М. Н. Скаткин во главе кружка учителей и исследованием детей, только пришедших в школу. К сожалению, большая часть материалов об исследовании «перваков», как их называли, была утрачена. М. Н. Скаткин был вовлечен и в другие исследовательские работы, которые инициировал и направлял С. Т. Шацкий, связанные со сложными процессами, происходившими в деревне в 20-е годы. На основании полученных исследовательских материалов и практической работы станции С. Т. Шацкий пришел к выводу, что всякая педагогическая, хозяйственная, культурная, идеологическая работа лишь тогда будет иметь успех, когда она органически сольется с опытом крестьян, будет построена с учетом их представлений, понятий, традиций и привычек.

М. Н. Скаткин не один раз отмечал, что под руководством С. Т. Шацкого они прошли прекрасную педагогическую школу, пробудившую в них интерес и любовь к педагогическому делу, давшую им педагогические знания и понимание ребенка, вооружившую их навыками серьезного научно-педагогического исследования.

Из всего спектра факторов, повлиявших на процесс становления

¹ Там же. С. 126.

² Там же. С. 126.

³ Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого... С. 128.

М. Н. Скаткина как ученого-педагога в процессе его работы на Первой опытной станции, выделим лишь три, возможно, ключевые:

1. М. Н. Скаткин окончил курсы при опытной станции. Именно на них он давал слушателям установку: в педагогическом деле главным является развитие внутренних сил каждого человека, предоставление ему такой атмосферы работы, чтобы он «развернулся во всю ширину». Такая установка, такой мощнейший посыл человека, задач для ученого-педагога работают и способны поддерживать человека всю его жизнь!

2. Молодой ученый М. Н. Скаткин работал под руководством выдающегося педагога С. Т. Шацкого, был представлен Д. Дьюи, общался с зарубежной профессурой и прогрессивными деятелями образования. При этом, подчеркнем, он был не только представлен лучшим представителям педагогики, но он оказался внутри самой передовой педагогики, помогая ее творению!

3. Будущий академик М. Н. Скаткин прошел долгий путь становления не только в качестве ученого, но и интеллигента, видя перед собой образ своего Учителя — С. Т. Шацкого, оставшегося в истории педагогики одним из образцов культурного и интеллигентного человека. Однажды я показал М. Н. Скаткину текст записки, которую он написал когда-то С. Т. Шацкому (нашел эту записку в архиве, начиналась она — Шацкий...).

Михаил Николаевич грустно улыбнулся. Только спустя годы мне стали понятны оттенки той грустной улыбки. В записке М. Н. Скаткин обращался к Станиславу Теофиловичу, как равный к равному. Став настоящим Скаткиным, Михаил Николаевич осознал, конечно, что так было нельзя. Поэтому отчет о своей 70-летней педагогической деятельности он начинает словами потрясающего посвящения: «Драгоценной для россиян памяти Станислава Теофиловича Шацкого сей труд, гением его вдохновенный, с благоговением и благодарностью посвящает Михаил Скаткин»¹.

В последующей деятельности М. Н. Скаткин продолжил начинания С. Т. Шацкого: разрабатывал теорию построения программ в советской школе, теорию политехнического обучения; проблемы активизации познавательной деятельности учеников; методов обучения в школе; всестороннего развития детей и многое другое.

В завершение несколько слов о личных встречах с Михаилом Николаевичем Скаткиным. Мы познакомились на рубеже 70—80-х годов, по его рекомендации я принял участие в праздновании 70-летия школы имени С. Т. Шацкого в Обнинске в 1981 году, где встретился с тремя братьями М. Н. Скаткина (Юрий, Глеб, Вениамин), со многими его учениками, говорившими, что нам до сих пор «светит Шацкого окно». Они рассказали о том, что Михаилу Николаевичу долго не давали академика, мол, у

¹ Скаткин М. Н. Отчет о педагогической деятельности за 70 лет (1920–1990) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4(25). С. 109.

него не было высшего образования. Мне подумалось, что в то время невозможно было найти место, где можно было лучше научиться педагогике, чем на педагогических курсах Первой опытной станции, которые окончил М. Н. Скаткин! Опытная станция стала для М. Н. Скаткина школой на всю жизнь. Эту школу не смогли бы заменить никакие университеты, и академическое будущее Михаила Николаевича имело, вероятнее всего, совсем другую историю.

Михаил Николаевич был одним из тех людей, которые преопределили и мою профессиональную судьбу: когда-то он составил отзыв на мою кандидатскую диссертацию, среди

других самый объемный и обстоятельный. Подаренные им книги я бережно храню. Так 33 года назад (в декабре 1982 г.) в одной из них, самой известной — «Дидактика средней школы» — он написал «Алексею Алексеевичу Романову на добрую память. М. Скаткин».

Спасибо ему огромное за знакомство, за общение, за живую, осязаемую связь времен!

Память о Михаиле Николаевиче Скаткине должна быть доброй! Его образ профессионала-интеллекта и творческое наследие — яркая страница в истории российской педагогической культуры!

Список литературы

1. Богуславский, М. В., Занаев, С. З. Судьба и педагогическая деятельность М. Н. Скаткина / М. В. Богуславский // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 4(25). — С. 9–26.

2. Государственный архив Калужской области (ГАКО). — Ф. Р-530. — Оп. 1. — Ед.хр. 118. — Л. 27.

3. Корнетов, Г. Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 2. — С. 44–68.

4. Корнетов, Г. Б. Педагогика первой трети XX века / Г. Б. Корнетов, А. А. Романов, А. И. Салов. — М.: АСОУ, 2012. — 120 с.

5. Лукацкий, М. А. Историко-педагогическое исследование как одно из направлений исторического поиска / М. А. Лукацкий // Историко-пе-

дагогический журнал. — 2015. — № 3. — С. 34–50.

6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая российская энциклопедия, 2002. — 528 с.

7. Романов, А. А. Гуманистический проект С. Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») / А. А. Романов // Историко-педагогический журнал. — 2011. — № 2. — С. 39–51.

8. Романов, А. А. Лидер отечественной опытной педагогики первой трети XX века / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2008. — № 2(8). — С. 30–48.

9. Романов, А. А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления? / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 2(34). — С. 5–10.

10. Романов, А. А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века / А. А. Романов. — М. : Школа, 1997. — 304 с.
11. Романов, А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4(32). — С. 70–83.
12. Романов, А. А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 1(25). — С. 60–69.
13. Романов, А. А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 3(27). — С. 5–13.
14. Скаткин, М. Н. Отчет о педагогической деятельности за 70 лет (1920–1990) / М. Н. Скаткин // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 4(25). — С. 109–110.
15. Скаткин, Михаил Николаевич: режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Скаткин,_Михаил_Николаевич
16. Уткин, А. В. Стенограмма IX международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики / А. В. Уткин // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 4. — С. 11–29.
17. Уткин, А. В. Стенограмма Третьего национального форума российских историков педагогики / А. В. Уткин // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 2. — С. 7–19.
18. Фрадкин, Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Ф. А. Фрадкин / Г. А. Малинин. — М. : Прометей, 1993. — 176 с.
19. Шацкий, С. Т. Бодрая жизнь / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения: В 4-х т. Т. 1. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 503 с.
20. Шацкий, С. Т. Курсы как организующая сила в педагогическом деле / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения: В 4-х т. Т. 2. — М. : Изд-во «Просвещение», 1964. — 475 с.
21. Шацкий, С. Т. Грядущая школа / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения: В 4-х т. Т. 2. — М. : Изд-во «Просвещение», 1964. — 475 с.
22. Юдина, Н. П. О педагогической культуре Лилии Анатольевны Степашко / Н. П. Юдина // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 4. — С. 203–206.

Е. В. Южанинова

**К 245-ЛЕТИЮ СО ДНЯ
РОЖДЕНИЯ ГЕОРГА ГЕГЕЛЯ
(1770–1831 ГГ.)**



УДК 1(4Гем)(092):37(091)

ББК 74.03(4Гем)5-218

Статья посвящена 245 годовщине со дня рождения яркого представителя немецкой классической философии Георга Вильгельма Фридриха Гегеля, чьи философско-педагогические воззрения явились теоретическим обоснованием развития педагогики Германии конца XVIII – начала XIX в.

Ключевые слова: воспитание; личность; образование; нравственное воспитание; обучение; дисциплина.

Ye. V. Yuzhaninova

**TO THE 245 ANNIVERSARY OF THE BIRTH
OF GEORGE HEGEL (1770–1831)**

The article is devoted to the 245 Anniversary of the birth of the bright representative of German classical philosophy George Wilhelm Fredrick Hegel. His philosophy-educational views became the theoretical foundation of German pedagogy development of the end of the XVIII – the beginning of the XIX century.

Key words: upbringing; personality; education; moral upbringing; teaching; discipline.

Наиболее существенным фактором развития педагогической теории в Германии конца XVIII – начала XIX в. стала взаимосвязь педагогики с классической философией. Немецким философам-идеалистам принадлежала наиболее заметная роль в раз-

работке прогрессивных педагогических идей. Философское творчество Георга Вильгельма Фридриха Гегеля (1770–1831) стало мощным толчком в развитии самых различных областей современной ему науки, в том числе и в развитии педагогики.

Основным понятием его философской системы следует считать понятие «абсолютная идея». Г. В. Гегель усматривал в жизни природы и человека имманентную силу абсолютной идеи, движущей мировой процесс и раскрывающей себя в нем. Деятельность абсолютной идеи заключается в мышлении, цель — в самопознании. Мир познаваем, считал Г. В. Гегель, так как адекватен мышлению как принципиально главному средству познания, обучения, воспитания. На этом положении, следующем из общепедагогических взглядов Г. В. Гегеля, основывается его педагогическая концепция.

Г. В. Гегель был профессиональным педагогом: из 30 лет своего педагогического стажа 7 лет он работал домашним учителем в Берне и Франкфурте-на-Майне, 8 лет — учителем и директором гимназии в Нюрнберге, 15 лет — преподавателем в Йенском и Гейдельбергском университетах, наконец, в конце жизни стал ректором Берлинского университета. Учитывая вышеизложенное, можно смело утверждать, что значительное влияние на развитие педагогических идей Г. В. Гегеля оказала его преподавательская практика. Его философская концепция предстает, по оценке Б. М. Бим-Бада, во-первых, как основоположение педагогики (философия воспитания), во-вторых, как содержание образования, в-

третьих, как теория формирования личности (диалектически связанная с развитием человечества в целом). В системе Г. В. Гегеля содержится и нормативная педагогика: рекомендации по обучению и воспитанию¹. Основные педагогические воззрения Г. В. Гегеля изложены в речах директора гимназии, «Философской пропедевтике» (созд. в 1808—1811, изд. в 1840), «Философии духа» (1818) и письмах.

Идея непрерывного развития — основополагающая в философско-педагогических взглядах Г. В. Гегеля. Философ попытался диалектически совместить историю развития воспитания и историю человеческой цивилизации. Он усматривал в формировании индивида отражение конкретно-исторического процесса («каждый человек — сын своего времени и своего народа»)². Но социально-историческое и природосообразное стихийное формирование личности, убежден Г. В. Гегель, недостаточно для полного очеловечивания человека. Необходимо воспитание, которое, по сути, рождает разумное «духовное существо», т. е. личность, активно участвующую в культурной жизни общества и формирующуюся во взаимодействии с окружающей средой. Утверждая вслед за И. Кантом и И. Г. Фихте принцип творческой активности личности, философ высоко оценивал преобразующую роль воспитания.

¹ Виндельбанд В. Избранное. Дух и история. М. : Юристъ, 1995. С. 122.

² Цит. по: Джурицкий А. Н. История образования и педагогической мысли. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. С. 217.

Цель воспитания, по Г. В. Гегелю, заключается в том, чтобы «сделать человека самостоятельным существом, т. е. существом со свободной волей», «духовным, разумным существом», когда он приобретает «знание и желание всеобщего» и способность подчинять свои цели всеобщим целям¹. Философ абсолютизирует «всеобщее разумное начало в человеке»². Поэтому долг человека заключается в том, чтобы «поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы — образовать себя»³. Следует отметить то глубокое социально-философское значение, которое Г. В. Гегель придавал понятию «образование»: это формирование человека, восхождение к культуре, приобщение к социуму. Таким образом, в вопросах воспитания и образования Г. В. Гегель занимал противоположную позицию по отношению к **Ж. Ж. Руссо: речь** идет уже не о природной, а о культурной сообразности.

Образование, по мнению Г. В. Гегеля, должно быть теоретическим и практическим. Теоретическое образование, позволяя человеку выйти за пределы непосредственного созерцания, формирует «умение воспринимать

объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса»⁴, узнать «границы своей способности суждения»⁵. Практическое образование требует, чтобы человек при удовлетворении своих «естественных потребностей и влечений проявлял благоразумие», необходимое для «самосохранения»⁶. Практическое образование, способствуя выходу человека из естественного состояния, освобождению от него, помогает ему углубиться «в свое призвание», с которого нужно «снять форму внешней необходимости» и «выбрать свою судьбу свободно»⁷. Тем самым оно позволяет человеку реализовать свои интересы и потребности.

Приоритетной Г. В. Гегель считал задачу нравственного воспитания. По его мнению, педагогика — «это искусство делать людей нравственными»⁸. Задача ее состоит в том, чтобы «открыть человеку смысл морали»⁹. Мораль есть внутренний мир личности. Моральная воля, убежден Г. В. Гегель, обнаруживается не в мыслях и намерениях, а в делах. Педагогика, рассматривая человека как «природное существо», указывает путь, «следуя которым он может вновь родиться,

¹ Гегель Г. В. Сочинения. Т. 3. Энциклопедия философских наук. Ч. 3. Философия духа. — М.: Мысль, 1956. С. 82.

² Там же.

³ Гегель Г. В. Работы разных лет. В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1971. — С. 61.

⁴ Там же. С. 62.

⁵ Там же. С. 63.

⁶ Там же. С. 64.

⁷ Там же. С. 65.

⁸ Гегель Г. В. Философия права. — М.: Мысль, 1990. С. 205.

⁹ Там же. С. 205.

превратить свою первую природу во вторую, духовную, таким образом, что это духовное станет для него привычкой»¹. Только с помощью образования человек может перейти от дикого состояния и естественной, непосредственной нравственности к духовной абсолютной нравственности, возвысившейся до всеобщности. При этом особый интерес философа вызывала проблема диалектического соотношения интеллектуального и нравственного воспитания в их неразрывном единстве. Главной задачей воспитателя становилось пробуждение к жизни самостоятельного разума учеников и их нравственности, которая способна уберечь разум от ошибок.

Большое значение мыслитель придавал вопросам эстетического воспитания, в котором также реализована идея историзма. Подчеркивая связь искусства с различными сторонами жизни общества (экономикой, правовыми, политическими, семейными отношениями), Г. В. Гегель считал основной функцией искусства раскрытие истины в чувственной форме, в художественном оформлении, усматривая в нем, прежде всего, познавательную ценность².

Не оставляя без внимания Г. В. Гегель и религиозное воспита-

ние, полагая традиционным участие церкви в образовании и воспитании детей. По его мнению, религия дает целостное мирозерцание в форме чувственных и сверхчувственных образов³. Не ставя под сомнение религиозность, мыслитель вместе с тем критиковал церковь как политический и воспитательный институт. Он считал необходимым отделение церкви от школы, провозглашая свободу совести и приоритет светского воспитания⁴.

Г. В. Гегель выделял две стороны воспитания как единой педагогической деятельности: обучение и дисциплину⁵.

Главным моментом воспитания, по Г. В. Гегелю, является дисциплина, «смысл которой в том, чтобы сломить своеволие ребенка, чтобы истребить в нем чисто чувственное и природное»⁶. Послушание, по мысли Г. В. Гегеля, «есть начало всякой мудрости»⁷, оно необходимо для того, чтобы потом уметь действовать самостоятельно для общего блага. Мыслитель подчеркивал необходимость дисциплины, так как «с момента вступления в школу начинается жизнь согласно общему порядку, по одному, для всех одинаковому правилу; здесь дух должен быть приведен к отказу от

¹ Там же. С. 206.

² Философия Гегеля и современность. М. : Мысль, 1973. С. 198.

³ Там же. С. 95.

⁴ Виндельбанд В. Избранное. Дух и история... С. 123.

⁵ Гегель Г. В. Сочинения. Т. 3. Энциклопедия философских наук. Ч. 3. Философия духа. М. : Мысль, 1956. С. 92.

⁶ Гегель Г. В. Философия права...

⁷ Гегель Г. В. Сочинения. Т. 3. Энциклопедия философских наук. Ч. 3. Философия духа... С. 92.

своих причуд, к знанию и хотению общего, к усвоению существующего общего образования»¹. Дисциплина, призванная воспитать волю и привить нравственный идеал, не должна, однако, подавлять у ребенка собственное «Я». Ее назначение в том, чтобы поддерживать и развивать пробуждающуюся способность ребенка к рефлексии. По мнению философа, воспитание должно формировать чувство собственного достоинства ребенка. Вместе с тем, Г. В. Гегель допускал возможность наказаний учащихся, цель которых «не справедливость как таковая, а субъективна и моральна по своей природе и состоит в устрашении еще плененной природой свободы и возвышении всеобщего в сознании и воле детей»². Именно такое наказание, в отличие от правового, считал Г. В. Гегель, является педагогическим.

Представляя другую сторону воспитания — обучение, Г. В. Гегель отмечал, что цель обучения заключается в формировании самостоятельности мышления. Но мысль человека лишь тогда может стать самостоятельной, когда она вобрала в себя многообразие и определенность всеобщего мышления. Как подчеркивают отечественные исследователи Э. В. Ильенков, В. Мурашов, с этим положением связано одно из существенных достижений педа-

гогики Г. В. Гегеля — зависимость между «онтогенезом» и «филогенезом» человека. Смысл данного фундаментального принципа состоит в том, что конкретный человек в своем индивидуальном развитии проходит в сокращенном виде ступени эволюции человеческого рода³. При этом превращение биологической особи в человеческую личность Г. В. Гегель понимал как процесс присвоения индивидом всего богатства исторически развившейся общественно-человеческой культуры, как процесс, вкратце воспроизводящий историю возникновения и эволюции самой этой культуры. Отсюда следует важный вывод: индивид должен присваивать не готовые результаты развития культуры, а только результаты вместе с процессом, их породившим и порождающим, т. е. вместе с историей их создающей⁴.

В определении содержания образования Г. В. Гегель выступал как приверженец классического гимназического образования, в основе которого лежит принцип гуманизма. Большую роль он отводил изучению искусства и литературы древней Греции, в которой усматривал воплощение гармонии и мудрости, свободы, «индивидуальной гуманности»⁵. Однако, не ограничиваясь преподаванием классических предметов, Г. В. Гегель призывал к соединению гимназического обра-

¹ Там же. С. 82.

² Гегель Г. В. *Философия права...* С. 220.

³ Мурашов В. Гегель: философ — педагог // Школа. 1996. № 5. С. 36.

⁴ Ильенков Э. В. *Философия и культура.* — М. : Политиздат, 1991.

⁵ Гегель Г. В. *Работы разных лет.* В 2 т. Т. 1. — М. : Мысль, 1970. С. 414.

зования с реальным образованием, которое включает не только гуманистическую культуру, но и развивающиеся естественные науки и технику и, в первую очередь, «немецкий язык наряду с ознакомлением с отечественными классиками»¹. Вместе с этим Г. В. Гегель высоко оценивал философию как учебный предмет. Такой философский курс, изданный в 1840 г. под названием «Философская пропедевтика», он преподавал в гимназии в Нюрнберге. Это элементарное изложение его философии, включающее в себя три курса: учение о праве, долге и религии (младший класс), феноменологию духа и логику (средний класс) и учение о понятии и философскую энциклопедию (старший класс). По мнению В. Мурашова, «философская пропедевтика» представляет собой «органичное единство предмета и метода истинной педагогики в ее универсальном значении», в которой способ изложения предмета определяется не только законами логики, но и законами возрастной педагогики². Хотя позже Г. В. Гегель сомневался в необходимости преподавания философии в гимназии и настаивал на исключении из гимназических программ «собственно метафизики» и, прежде всего, истории философии, он придавал большое значение изучению эмпирической психологии и начальных основ логики³.

Обращаясь к методам педагогической деятельности, Г. В. Гегель подчеркивал, что обучение «разумно начинать с самого абстрактного, что только может быть доступно духу ребенка», например, с изучения букв⁴. Метод обучения должен быть, по Г. В. Гегелю, целостным, диалектически конкретным, систематическим и соответствовать возрастному состоянию духа учащегося. Кроме того, мыслитель предлагал заменить книжное учение изучением жизни, использовать в обучении и воспитании личный опыт учащихся. Однако Г. В. Гегель еще более резко, чем И. Кант, отказывался от игры как одной из форм обучения. Он считал «совершенным извращением дела ... играющую педагогику, которая серьезно хотела бы преподнести детям под видом игры и которая предъявляет к воспитателям требование, чтобы они спустились до уровня детского понимания своих учеников, вместо того, чтобы детей поднять до серьезности дела»⁵. Философ отмечал, что «педагогика, пользующаяся игрой как средством воспитания, принимает уже само ребяческое как нечто, имеющее значимость в себе, предлагает его в качестве такового детям и снижает в их понимании серьезность дела и самих себя до ребяческой формы, которую сами дети не считают чем-то достойным внимания», вследствие

¹ Там же. С. 408.

² Мурашов В. Гегель: философ-педагог... С. 33.

³ Гегель Г. В. Работы разных лет... С. 569–572.

⁴ Гегель Г. В. Сочинения... С. 92.

⁵ Там же. С. 92.

чего «у детей возникает наслаждающееся собственным превосходством тщеславие и самомнение»¹.

Рассматривая вопросы обучения, Г. В. Гегель затрагивал проблему способностей человека, которая является одной из самых актуальных тем педагогики и психологии. Э. В. Ильенков видит заслугу Г. В. Гегеля в понимании подлинной природы человеческих деятельных способностей, в том, что он «раз и навсегда ... утвердил взгляд на социально-человеческие способности как на общественно-человеческий феномен»². Причину неравенства способностей людей Г. В. Гегель усматривал в природе, т. е. в биологически обусловленном неравенстве индивидов. Именно этим Э. В. Ильенков объясняет ошибки Г. В. Гегеля в плане взаимоотношений учителя и ученика: его установку, согласно которой процесс образования состоит в полной нивелировке подхода педагога к ученику³. Согласно Г. В. Гегелю, ввиду отсутствия времени учитель не может и не обязан «заботливо соотносываться с индивидуальностью каждого из своих учеников, изучать и стараться развивать их каждого в отдельности»⁴. Напротив, он должен в школе подчинить жизнь ребенка безличной дисциплине, абстрактно-общим правилам. Данное

утверждение Г. В. Гегеля противоречит современному личностно-ориентированному подходу в обучении, индивидуализации процесса педагогического воздействия.

Вместе с тем, Г. В. Гегель придавал огромное значение личности учителя, который должен установить добрый контакт с учеником, приобщая его к своему духовному миру, и выполнять свою работу «не только по должности, но с удовольствием»⁵. Будучи авторитетным и компетентным специалистом, учитель должен развить в ученике устойчивый интерес к знаниям, веру в свои силы, чувство собственного достоинства. Как считает Б. М. Бим-Бад, высоко оценивая педагогические особенности сократовского метода обучения и воспитания, Г. В. Гегель создавал идеал учителя, не стремящегося сделать своих учеников похожими на него самого, а друга, заботящегося о сохранении индивидуальности, неповторимого своеобразия каждого из учеников, сотрудничающих с ним в поисках истины, в разрешении теоретических и практических жизненных противоречий⁶. Идеальное обучение, воплощенное для Г. В. Гегеля в практике Сократа, — это ведение ученика от привычного, хорошо известного ему через осознание недостаточности его знаний и мнений к истине, т. е. к

¹ Гегель Г. В. *Философия права*... С. 221.

² Ильенков Э. В. *Философия и культура*... С. 379.

³ Там же. С. 380.

⁴ Гегель Г. В. *Сочинения*... С. 82.

⁵ Гегель Г. В. *Работы разных лет*... С. 413.

⁶ Виндельбанд В. *Избранное. Дух и история*... С. 124.

научному достоверному пониманию сути дела¹.

Г. В. Гегель отмечал важную роль семейного воспитания. Именно в семье развиваются индивидуальные особенности ребенка, формируется его своеобразие, здесь «ребенок ценится в своей непосредственной единичности»². В значительной степени в семье на развитие ребенка влияют детские впечатления, пример и авторитет родителей. Напротив, «в школе непосредственность ребенка теряет свое значение; здесь считаются с ним лишь постольку, поскольку он имеет известную ценность, поскольку он в чем-нибудь успевает; здесь его уже не только любят, но, согласно общим установлениям, критикуют и направляют, согласно твердым правилам, дают ему образование с помощью учебных предметов, вообще подчиняют его определенному порядку»³. В школе ребенка уже оценивают в отличие от семьи в соответствии с общим идеалом. При этом Г. В. Гегель последовательно выступал за четкое разграничение воспитательных обязанностей школы и семьи. Считая школу главной воспитательной сферой, важным общественным институтом, Г. В. Гегель тем не менее писал, что не следует ожидать от школы того, что она должна

исправлять упущения в семейном воспитании.

Г. В. Гегель подчеркивал роль государства в образовании и воспитании подрастающего поколения. Он призывал сделать воспитание функцией государства, осуществляемой через начальную школу, обязательную для всех, гимназии, университеты. Следует отметить, что философ выше всех общественных структур ставил государство и выступал за сильную государственную власть. Вслед за И. Г. Фихте, продолжая его идею национального воспитания, Г. В. Гегель настаивал на том, что «самая подлинная и важная задача каждого народа заключается в создании собственного государства»⁴. Именно за возвеличивание государства, провозглашение его высшей общественной ценностью, которую ничто не должно и не может ограничивать (ни мораль, ни международное право, ни декларации о правах и достоинстве человеческой личности), за примат великих идей по отношению к человеческой жизни Г. В. Гегеля неоднократно критиковали представители различных философских течений XIX и XX вв. — С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр, Б. Рассел, К. Поппер, А. Швейцер⁵.

В педагогической теории Г. В. Гегеля преобладают черты функционального подхода, при котором «на-

1 Там же. С. 124.

2 Гегель Г. В. Сочинения. Т. 3. Энциклопедия философских наук. Ч. 3. Философия духа... С. 93.

3 Там же. С. 93.

4 Цит. по: Виндельбанд В. Избранное. Дух и история... С. 314.

5 Габидулин А. Горе от диалектики // Вестник высшей школы. 1990. № 12. С. 49, 54.

значение человека — выполнять определенные общественные функции, а назначение педагогики — формировать нужного обществу человека»¹. Тем самым педагогика Г. В. Гегеля, по традиционной оценке историков педагогики, представляет собой «социократическую педагогику» (М. Н. Дудина), или «социоцентрическую модель педагогической деятельности» (Л. А. Беляева), в которой «акцент делается на зависимости целей воспитания от потребностей общества, государства, от тех исторических задач, которые стоят перед

обществом на конкретном этапе его развития»².

Таким образом, философско-педагогическое творчество Г. В. Гегеля можно рассматривать как теоретическую и практическую основу формирования целостного способа мышления, воспитания моральных и эстетических чувств и нравственной воли человека. Выдвигая в своих педагогических взглядах цель всестороннего развития личности в контексте культуры человечества, Г. В. Гегель призывал к формированию образованного гражданина как свободного члена общества.

Список литературы

1. Беляева, Л. А. **Философия воспитания как основа педагогической деятельности** / Л. А. Беляева. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т, 1993. — 125 с.
2. Бим-Бад, Б. М. **Педагогические идеи в ранних произведениях Гегеля** / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. — 1986. — № 7. — С. 121—124.
3. Виндельбанд, В. **Избранное. Дух и история** / В. Виндельбанд. — М.: Юристъ, 1995. — 687 с.
4. Габидулин, А. **Горе от диалектики** / А. Габидулин // Вестник высшей школы. — 1990. — № 12. — С. 48—54.
5. Гегель, Г. В. **Работы разных лет. В 2 т. Т. 1** / Г. В. Гегель. — М.: Мысль, 1970. — 668 с.
6. Гегель, Г. В. **Работы разных лет. В 2 т. Т. 2.** / Г. В. Гегель. — М.: Мысль, 1971. — 630 с.
7. Гегель, Г. В. **Сочинения. Т. 3.**

Энциклопедия философских наук. Ч. 3. Философия духа. / Г. В. Гегель. — М.: Мысль, 1956. — 371 с.

8. Гегель, Г. В. **Философия права** / Г. В. Гегель. — М.: Мысль, 1990. — 524 с.

9. **Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли А. Н. Джуринский.** — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 400 с.

10. **Дудина, М. Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике** / М. Н. Дудина. — Екатеринбург: Наука, Уральское отделение, 1998. — 312 с.

11. **Ильенков, Э. В. Философия и культура** / Э. В. Ильенков. — М.: Политиздат, 1991. — 464 с.

12. **Мурашов, В. Гегель: философ-педагог** / В. Мурашов // Школа. — 1996. — № 5. — С. 31—39.

13. **Философия Гегеля и современность.** — М.: Мысль, 1973. — 431 с.

¹ Дудина М. Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург: Наука, Уральское отделение, 1998. С. 18.

² Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т, 1993. С. 84.



И. В. Градулева

**250 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
В. Ф. МАЛИНОВСКОГО,
ПЕРВОГО ДИРЕКТОРА
ЦАРСКОСЕЛЬСКОГО ЛИЦЕЯ**

УДК 371.113.1 (092)(091)

ББК 74.03(2)5-8

Первый директор Царскосельского лицея В. Ф. Малиновский не только проделал большую работу по организации лицейского образования, но оказал заметное влияние на воспитание лицеистов. Его педагогический талант сыграл важную роль в судьбе воспитанников.

Ключевые слова: педагогика; лицей; личность; ученик; директор; наставник; воспитание; обучение.

I. V. Graduleva

**BY THE 250 BIRTHDAY ANNIVERSARY OF THE
FIRST DIRECTOR OF TSARSKOYE SELO LYCEUM
MALINOVSKY**

V. Malinovsky, who was the first director of the Tsarskoye Selo Lyceum, did the great work on organization of education in this lyceum. He has affected on the formation of the personalities of the students. His pedagogical talent played an important role in the lives of the students.

Key words: pedagogy; lyceum; personality; student; director; mentor; nurturing; education.

В своей статье «Миллион терзаний» русский писатель И. А. Гончаров, рассуждая о прогрессивной роли Чацкого, спорил с пословицей: «Один в поле не воин». «Нет, воин, если он Чацкий, — настаивал Гончаров, — и притом победитель, но передовой воин, застрельщик и — всегда жертва».

Да, первым всегда трудно: двигаться вперед, отстаивать свое мнение, утверждать новое... Но от того, насколько убежденно они, эти «пер-

вые», будут действовать, зависит не только результат их деятельности, зависит успешность последователей этих «застрельщиков».

В 2015 году исполнилось 250 лет со дня рождения Василия Федоровича Малиновского. Именно ему, прежде всего, могли быть адресованы пушкинские строки: «Наставникам, хранившим юность нашу, ...за благо воздадим». В. Ф. Малиновский был директором Царскосельского ли-

ция самой незабвенной пушкинской поры.

В справочной литературе о Малиновском — скупые строки: «Сын московского протоиерея. Окончил московский университет. Служил в разных должностях в коллегии иностранных дел. С основанием Царскосельского лицея в 1811г. был назначен его директором». Краткая справка завершается еще более лаконично: «Директорствовал неполных три года»¹.

И только немногие посвященные знали, что за словами «неполные три года» скрывался титанический труд, который проделал В. Ф. Малиновский, встав во главе нового для России вида учебного заведения — лицея.

Известные государственные деятели по инициативе Александра I разрабатывали проект реформы отечественной системы образования. Учитывая западноевропейский педагогический опыт, они предложили открыть привилегированные учебные заведения закрытого типа, где дворянские дети должны были получить достойное образование, чтобы потом участвовать в управлении государством.

Россия не знала подобных школ: дворянские дети чаще всего обучались дома либо в частных пансионах или гимназиях. Открыть школу с воспитательной системой, в рамках которой ученики не просто получали бы глубокие знания, но и развивались бы нравственно, было делом трудным. Эта миссия была возложена на плечи В. Ф. Малиновского.

В «Программе записок» — набросках автобиографии — А. С. Пушкин неоднократно упоминает имя первого директора. Этот умный, высокообразованный человек горячо любил Россию, мечтал о существенных переменах в стране, и самое деятельное участие в этих переменах, по его мнению, было уготовано лицеистам. Именно поэтому при составлении учебной программы особое внимание директор уделил не только образовательным дисциплинам, но и вопросам воспитания истинного человека и гражданина. Преподавание в лицее было пронизано идеей утверждения «гражданских свобод», критического отношения к любым проявлениям деспотизма.

Особенно настаивал Малиновский на отмене телесных наказаний, тогда как в большинстве учебных заведений били. Даже карцера поначалу в лицее не заводили, он появился позже. Директор не принимал насилия ни в какой форме, с лицеистами всегда был вежлив и тактичен, за что снискал искреннее уважение своих подопечных.

Будучи человеком чутким и эмоционально тонким, В. Ф. Малиновский понимал ситуацию психологического дискомфорта, который ощущали «оторванные» от родного дома подростки. Поэтому атмосфера домашнего тепла и уюта по возможности всячески создавалась и поддерживалась в лицее.

Еще до зачисления в лицей ребята побывали на квартире директора. «Туда нас неоднократно собирали

¹ Вересаев В. В. Спутники Пушкина. М. : Захаров, 2001. С. 37.

сначала для снятия мерки, потом для примеривания платья, белья, ботфорт, сапог, шляп и пр. Сын директора Иван тут уже был для нас чем-то вроде хозяина», — вспоминал И. Пуцдин¹. Малиновский старался по-отечески относиться к воспитанникам, не забывал поздравлять их с днем рождения. Чтоб лицеисты не скучали, директор устраивал шумные праздники, балы с иллюминацией.

Много сил прикладывал директор к тому, чтобы занять, просветить, развить своих воспитанников. Он настоял на оригинальной организации учебного процесса, когда занятия чередовались с отдыхом: подвижными играми, прогулками на свежем воздухе. Директор был инициатором многих внеурочных форм деятельности: литературных состязаний, в которых один начинал историю, а другие должны были спонтанно придумать продолжение; соревнований по иностранному языку: кто случайно заговорит по-русски, того штрафуют. Малиновский поощрял издание рукописных журналов, где сами ребята были и авторами, и редакторами, и оформителями.

Директор пристально следил за успехами воспитанников. О том, насколько внимателен он был к их духовному росту, свидетельствуют письма, которые Малиновский отправлял родителям ребят. Например, в послании матери одного из лицеистов Владимира Вольховского директор не просто констатировал высокие ре-

зультаты ее сына в учебе, но и подчеркивал, что Владимир всего достигал исключительно своими силами, не имея знатного имени или особенного богатства.

Важно отметить, что лицейская педагогика мыслилась устроителями лицеев как элитарная педагогика для дворянских детей. Но внутренняя политика В. Ф. Малиновского строилась по принципу, что «воспитывающие и воспитываемые составляли всегда одно сословие»². Не дворянский статус ребят оказывался важным для директора, а их способности и наклонности, трудолюбие, творческая активность. Поэтому станут лицеистами и достойно будут нести это звание не только потомственные дворяне, но и В. Вольховский, сын бедного гусара из Полтавской губернии, поступивший в лицей как первый ученик Московского университетского пансиона; и А. Тырков, сын скромного капитана из новгородской глуши. Все они в равной мере будут заслуживать внимания и заботы директора, который в каждом воспитаннике видел личность.

Один из лицеистов А. Илличевский говорил в своем письме: «Благодаря Бога, у нас, по крайней мере, царствует свобода (а свобода — дело золотое)... С начальниками обходимся без страха, шутим с ними, смеемся»³. Такое непринужденное общение преподавателей и учеников за рамками уроков: во время прогулок,

¹ Эйдельман Н. Я. Прекрасен наш союз. М. : Мысль, 1991. С. 178.

² Анненков П. В. Материалы для биографии А. С. Пушкина. М. : Современник, 1984. С. 92.

³ Эйдельман Н. Я. Прекрасен наш союз... С. 80.

совместного обеда, вечернего чтения книг — поощрялось директором.

Безусловно, чтоб повлиять на другого человека, педагог сам должен состояться как личность. В. Ф. Малиновский был разносторонним человеком: имел широкие общественные взгляды, владел европейскими и восточными языками, древнегреческим и латынью. О его общественно-политической позиции говорят названия работ, которые опубликовал директор: «Записка об освобождении рабов», «Размышления о преобразовании государственного устройства России», он был одним из первых, кто разработал проект отмены крепостного права в России (1802). Малиновский и своих коллег стимулировал глубоко заниматься наукой и печататься. Многие из педагогов издавали собственные учебные пособия, по которым проводили занятия с лицеистами.

Именно первый директор положил начало организации библиотеки, которую по количеству и разнообразию журналов и книг можно считать гордостью лицея. Воспитанникам были доступны издания: «Русский вестник», «Вестник Европы», «Сын Отечества», а также иностранные журналы. Библиотечный зал часто становился своеобразным дискуссионным клубом, где лицеисты живо обсуждали общественные новости, а преподаватели становились полноправными участниками этих обсуждений.

Обозревая организационную и наставническую деятельность

Малиновского, отмечая бесспорные успехи и достижения на этом поприще, не следует забывать, какой объемом подготовительных работ проделал директор, прежде чем учебное заведение, которое он возглавлял, приобрело настоящий авторитет в образовательной среде. Вся работа по обустройству лицея, набору преподавателей, составлению правил и инструкций легла на него. В полной мере оценить трудности, с которыми столкнулся первый лицейский директор, позволяют слова известного исследователя Н. Я. Эйдельмана: «Ни ученики, ни даже родной сын Иван в ту пору не могли понять, как с первых дней обступили прогрессивного, мыслящего директора аракчеевские надзиратели; как опасно и трудно было Малиновскому воспитывать в детях то, чего он желал, и, по всей вероятности, эта нервная, трагическая ситуация немало ускорила его конец»¹.

Смерть Малиновского 23 марта 1814 г. была внезапной. Он ушел на 49-ом году жизни. В последнее время ему пришлось особенно нелегко. Уже сложилось общественное мнение о лицее как об учебном заведении, где педагоги проповедовали вольнодумные взгляды, где приветствовались проявление чувства собственного достоинства, независимость суждений. В этой ситуации директору трудно было отстаивать свои позиции. Его положение было близко положению Чацкого:

Служить бы рад —
Прислуживаться тошно...

¹ Эйдельман Н. Я. Прекрасен наш союз... С. 203.

Лицеисты с болью восприняли весть о кончине Малиновского. Проводить директора в последний путь пришел не только министр народного просвещения А. К. Разумовский, не только все служащие лица, но и пятеро воспитанников, в числе которых был и А.Пушкин.

Насколько значимый след в судьбе юного Пушкина оставил первый директор лицея, свидетельствуют наброски поэта к своей автобиографии. Трижды будет упомянуто имя Малиновского. Он сумел сплотить

вокруг себя настоящих единомышленников: преподавателя естественного права А. П. Куницына, словесника Н. Ф. Кошанского, историка И. К. Кайданова, преподавателя французской словесности Д. И. де Будри. Именно наставники во главе с директором, выражаясь словами Пушкина, поставили «краеугольный камень» в основание личностей, готовых бескорыстно служить Отечеству, и зажгли «чистую лампаду» беззаветной веры в торжество свободы и справедливости.

Список литературы

1 Анненков, П. В. Материалы для биографии А. С. Пушкина / П. В. Анненков. — М. : Современник, 1984. — 476 с.

2. Вересаев, В. В. Спутники Пушкина / В. В. Вересаев. — М. : Захаров, 2001. — 655 с.

3. Эйдельман, Н. Я. Прекрасен наш союз / Н. Я. Эйдельман. — М. : Мысль, 1991. — 397 с.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Г. Б. Корнетов



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ КАК ФЕНОМЕН РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

УДК 37(091)
ББК 74.03(0)

Становление педагогической науки происходило в рамках развития педагогической мысли в истории человеческого общества. Теоретическое осмысление педагогической деятельности зародилось в V в. до н.э. в Древней Греции. В XVII в. Я. А. Коменский рассмотрел педагогику как особую отрасль знания. В начале XIX в. И. Герbart предпринял попытку обоснования педагогики как отдельной науки. В третьей четверти XIX в. К. Д. Ушинский развернул антропологическое обоснование педагогики. В последней трети XIX – начале XX в. педагогика была поставлена на экспериментальную основу. Однако до сего времени ведутся споры о научном статусе педагогики.

Ключевые слова: педагогика; педагогическая мысль; педагогическая наука; становление педагогической науки.

G. B. Kornetov

PEDAGOGICAL THOUGHT AS A PHENOMENON OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE

The article is devoted to the formation of pedagogical science in the development of educational thought in the history of human society. Theoretical understanding of pedagogical activity began in ancient Greece in the 5th century BC. In the 17th century J.A. Comenius considered pedagogy as a special branch of knowledge. At the beginning of the 19th century I. Herbart attempted to study pedagogy as a separate science. In the third quarter of the 19th century K. D. Ushinskiy gave an anthropological justification of pedagogy. In the last third of the 19th – early 20th centuries pedagogy was placed on an experimental basis. However, until now there is debate about the scientific status of pedagogy.

Key words: pedagogy; pedagogical thought; pedagogical science; the formation of pedagogical science.

Педагогическая деятельность уходит своими корнями в глубокую древность. Ее становление происходило в антропосоциогенезе и являлось неотъемлемой стороной процесса становления человека и общества, генезиса системы социального наследования. Если биологическое наследование обеспечивает воспроизводство одного поколения людей за другим, передавая материальные (генетические) структуры через зародышевые клетки, то социальная сущность формируется у каждого человека посредством усвоения им в ходе общественно-практической деятельности опыта истории. *Социальным наследованием* и называется передача этого опыта от поколения к поколению.

Система социального наследования предполагает наличие специфического *человеческого организма*. Его генетическая (врожденная) поведенческая программа не накладывает фундаментальных запретов на многообразие форм жизнедеятельности. Она обуславливает универсальный, неспециализированный характер поведения, обеспечивает возможность усвоения и осуществления практически необозримого набора видов деятельности. Человеческий организм характеризуется наличием двуногого хождения, полифункционального органа — руки, высокоорганизованной нервной системы, способностью к речи. Главный врожденный генетически адекватный признак человека — длительное прижизненное созревание и способность к обучению. Эта способность получает невиданное развитие у людей как в

связи с формированием *сознательной психики*, так и в связи с возникновением культуры, позволяющей накапливать в неограниченных объемах и передавать от поколения к поколению опыт жизнедеятельности, ибо воплощает его в себе.

Культура, представляющая собой комплекс созданных людьми искусственных структур, в которых воплощен опыт их общественной деятельности, — орудий труда, знаковых и коммуникативных систем, норм поведения, верований, произведений искусства и т. п., — основа системы социального наследования. Человеческие качества формируются только и исключительно в процессе освоения индивидами социального опыта, воплощенного в культуре. Индивиды, осваивая культуру, развивают и самих себя, и саму культуру.

Наряду с культурой система социального наследования предполагает существование *общественных отношений*, включаясь в которые индивиды становятся субъектами социального общения и взаимодействия. Только установив социальные связи с другими людьми, общаясь с ними, индивиды овладевают специфическим человеческим опытом жизнедеятельности, воплощенным в культуре.

Социальное наследование осуществляется в рамках процессов значительно более широких, чем педагогическая деятельность, от которых оно полностью зависит. Это процессы *социализации*, обеспечивающие превращение индивида в культурное общественное существо, в человека в полном смысле этого слова. Система

социального наследования несет в себе фундаментальное, «вечное» противоречие: стихийные, спонтанные, нерегулируемые процессы социализации и инкультурации не обеспечивают развития и формирования у людей всех тех качеств и свойств, которые необходимы им, а также востребованы обществом и меняются по мере исторической эволюции человечества. В той мере, в какой общество, его группы, отдельные люди пытаются преднамеренно разрешить это противоречие, и возникает особая целенаправленная деятельность по созданию условий для развития (формирования) заданных качеств и свойств у каждого растущего человека, а также различные формы ее осмысления и проектирования. Это и есть педагогическая деятельность, направленная на образование (воспитание и обучение) представителей новых поколений. То есть образование (воспитание и обучение) могут быть интерпретированы как формы практической реализации педагогической деятельности, как формы ее осуществления.

Таким образом, с момента своего возникновения и на всем протяжении человеческой истории педагогическая деятельность — это активность одних людей, направленная на то, чтобы с помощью специальных средств путем прямых воздействий или через создание особых условий произвести в других людях желаемые, пред-

намеренные изменения, ожидаемые результаты которых предварительно фиксируются в заранее определяемых целях. Педагогическая деятельность как деятельность человека есть обличенная в процессуальную форму активность субъектов, стремящихся целенаправленно воздействовать на определенный предмет с помощью специально отобранных средств в целях его изменения.

В ходе антропосоциогенеза осуществлялось становление человеческого тела и сознательной психики (биогенез и психогенез), шло формирование искусственной среды (культурогенез), складывались взаимоотношения и институты социального типа (социогенез). В антропосоциогенезе происходило и становление педагогической деятельности¹. Она сформировалась как атрибут жизни общества вместе с человеком современного биологического типа, обладающим сознанием, способностью к целенаправленным действиям, живущим в сообществах социального типа, способным к неограниченному освоению природы посредством развития искусственной культурной среды через бесконечное совершенствование самой этой среды, а не за счет собственных эволюционных изменений.

Педагогическая деятельность с момента своего возникновения предполагала хотя бы некоторое планирование желаемого результата, предвари-

¹ О становлении педагогической деятельности в антропосоциогенезе подробнее см.: Корнетов Г. Б. Феномен исторически первого типа образования // Школьные технологии. 2007. № 1; Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2010; Корнетов Г. Б. Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3 (19).

тельное определение путей, способов и средств его достижения и, наконец, практическое осуществление действий по достижению поставленной цели. Педагогическая деятельность изначально предполагала наличие ответов как минимум на следующие вопросы:

- кто ее должен осуществлять;
- на кого она должна быть направлена;
- какие цели она должна преследовать;
- с помощью каких средств эти цели должны реализовываться;
- каким образом можно повысить ее эффективность?

Сама жизнь ставила задачу поиска оптимальных путей и способов планирования и реализации педагогической деятельности. Ее решение с необходимостью предполагало, во-первых, учет особенностей того «материала», с которым ей приходилось иметь дело, т. е. особенностей человека как предмета образования, воспитания, обучения. Во-вторых, определение того, какими качествами должны обладать люди, ее осуществляющие, т. е. каким должен быть воспитатель-учитель для успешной постановки и решения педагогических задач. В-третьих, учет опыта успехов и неудач в деле воспитания и обучения. В-четвертых, понимание того, что и каким образом может использоваться для решения педагогических проблем. В-пятых, осознание роли и значения широкого общественного контекста для осу-

ществления педагогической деятельности. Ф. Хофман писал: «Корни теоретизирования в области образования и воспитания... восходят к самым ранним эпохам развития человечества. Исследуя их, мы сначала с трудом обнаруживаем первые проблески осознания деятельности; постепенно оно увеличивается, все более проясняется коллективный разум человечества»¹.

Постепенно в обществе накапливались педагогические знания, интеллектуальные усилия по осмыслению проблем воспитания и обучения в определенных случаях все более отделялись от непосредственно практической педагогической деятельности, обретали свою логику развития в пространстве духовной эволюции человечества. По словам Э. Д. Днепров, «в структуре историко-педагогического процесса, охватывающего развитие как практики образования и воспитания, так и педагогического знания, выделяются две основные предметные зоны... Педагогика — одна из форм духовно-практического освоения мира, и педагогическая практика... — исток и сфера материализации педагогических идей»². Несомненно, что обе указанные области неразрывно и органично связаны в историко-педагогическом процессе, но также очевидно и их качественное различие.

В первобытном обществе традиционные средства и способы воспитания и обучения, передаваемые от поколения к поколению, были одновременно

¹ Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика : (Очерки развития педагогической теории) : пер. с нем. М., 1979. С. 12.

² Днепров Э. Д. История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. С. 392.

первой исторической формой педагогического знания, еще не отрефлексированного, нерасчлененно сочетающего в себе стихийно накопленный опыт с оценкой его социальной значимости. В первобытных общинах охотников и собирателей в условиях имущественного и социального равенства их членов, когда границы в освоении всеобщей единой культуры задавались естественными и общезначимыми, а потому принимаемыми как неизбежная необходимостью половозрастными различиями, когда воспитание и обучение органично вписывались в жизнедеятельность людей, декларируемые и практикуемые педагогические нормы совпадали. Традиции воспитания и обучения как знания о средствах и путях достижения педагогических целей (фольклор, обычаи, обряды, ритуалы), отбираемые и сохраняемые в коллективной памяти на протяжении тысячелетий, содержали в себе известные дотеоретические элементы, которые позднее дали ростки *первых педагогических обобщений — исходной точки развития теоретического знания об образовании.*

Медленное, но неуклонное накопление и усложнение социокультурного опыта, возникновение иерархизированных социальных групп и государственной организации, появление письменности, развитие и обогащение практики воспитания и обучения, возникновение школ, а с ними и профессиональной педагогической деятельности сделало необходимым и возможным более высокий уровень педагогического обобщения. Отделение умственного труда от физического — как один из

моментов утверждения общественного разделения труда — стало не только важной предпосылкой возникновения теоретической педагогики, но и *способствовало ее известному отрыву от педагогической практики*, когда «сущее» и «должное» зримо перестали совпадать. Последнему обстоятельству также способствовало появление множества несовпадающих, а подчас и прямо противоречащих друг другу педагогических идеалов у различных социальных, этнических, конфессиональных, профессиональных групп, а также несовпадение материальных и культурных условий их осуществления.

Появившаяся письменность способствовала накоплению и обобщению знаний о целях, путях и способах воспитания и обучения, открывая новые возможности в рефлексии педагогического опыта, которая была недоступна устной традиции. К середине I тыс. до н.э. ряд цивилизаций, опираясь на многовековую культурную традицию Древнего Востока (прежде всего палестино-иудейскую, древнеиндийскую и древнекитайскую), дали блестящие образцы попыток обобщения педагогического знания в рамках религиозных учений иудаизма, индуизма, буддизма, конфуцианства. В сфере осмысления педагогической проблематики на Древнем Востоке происходили те же процессы, на которые В. В. Ильин указывает, раскрывая особенности становления феномена, называемого им *пранаука*. Это, во-первых, формирование «рецептурно-эмпирического, утилитарно-технологического знания, функционирующего как

система индуктивных генерализаций и технических навыков». Во-вторых, ориентация «на решение прикладных задач». В-третьих, «пальма первенства, право решающего голоса, предпочтение отдавались не рациональной аргументации и intersубъективному доказательству... а общественному авторитету». В-четвертых, решение задач «применительно к случаю», концентрирование внимания «на частной практической задаче, от которой не перебрасывался мост к рассмотрению предметов в общем виде». В итоге, В. В. Ильин делает следующий вывод: «Древневосточная культура, древневосточное сознание еще не выработало таких способов познания, которые опираются на дискурсивные рассуждения, а не на рецепты, догмы или проридания, предполагают демократизм в обсуждении вопросов, осуществляют дискуссии с позиций силы рациональных оснований, а не с позиции силы социальных и теологических предрассудков, признают гарантом истины обоснование, а не откровение»¹.

Педагогическая наука в традиционном понимании этого феномена являлась *продуктом развития педагогической мысли западной цивилизации*, которая сознательно и последовательно ориентировалась на рациональное познание и объяснение образования, на выработку и теоретическую схематизацию объективных знаний о нем. Педагогика постепенно превращалась на Западе

в самостоятельную отрасль научного знания, оказывая все возрастающее влияние на педагогическую мысль других цивилизаций. Она обрела самостоятельную внутреннюю логику развития, собственный предмет исследования, пытаюсь вывести принципы и методы его изучения, открыть законы его функционирования и эволюции, выработать рекомендации по их практическому использованию.

Впервые проблема образования как проблема самостоятельной сферы человеческой деятельности в полном объеме была поставлена в Древней Греции в середине I тыс. до н.э., когда начался интенсивный поиск ответа на вопрос о том, как достигается и поддерживается образцовое поведение — «арете» и каким должно быть ведущее к арете образование — «пайдейя». Немецкий исследователь В. Йегер совершенно однозначно и недвусмысленно связывал возникновение «науки о воспитании», педагогики, с деятельностью софистов. Он пишет: «Софистов называли основателями науки о воспитании. Они и в самом деле заложили основы педагогики, и по большей части интеллектуальное образование сегодня идет теми же путями. Но и сейчас остается открытым вопрос, является ли педагогика наукой или искусством, да и сами софисты называли свое воспитательное искусство и теорию не наукой, а *тэхнэ*»². По словам В. Йегера, софисты, «эти новые люди представляют собой явление

¹ Ильин В. В. Генезис и основные исторические этапы развития науки // Введение в историю и философию науки. М., 2007. С. 10–14.

² Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) : пер. с нем. М., 2001. Т. 1. С. 348.

первого ранга в истории образования. Благодаря им παιδεία вошла в мир в смысле осознанной идеи и теории образования и была поставлена на рациональный фундамент»¹. В. Йегер обращает внимание на то обстоятельство, что в V в. до н.э. в Древней Греции формируется *воспитательная идея*, авторами и первыми носителя которой стали софисты. Содержание этой идеи составляет признание знания человекообразующей силой, а также поиск и осмысление путей и способов использования знания для образования человека, развития его духовного начала. Самих софистов современники называли *учителями знаний*. Воспитательная идея в Элладе возникает из жизненных потребностей государства того времени и получает общественное признание и поддержку.

По мнению В. В. Платонова, во многом опирающегося на фундаментальное исследование В. Йегера, именно софисты внесли «основополагающий вклад в понимание образования... Высшей практикой культуры они считали образование, как совершенствование самого человека... Платон справедливо считал, что софисты впервые заложили основы теоретического подхода к пониманию образования, а именно вычленили ряд общих понятий, характеризующих образование, и сформулировали оппозиции этих понятий как выражения важнейших теоретических проблем образования. Сами софисты именовали свое педагогическое знание «техне»,

т. е. чем-то вроде «технологии»... В решениях выявленных ими педагогических антиномий софисты в общем двигались в русле рационального подхода... Вклад софистов в учебную программу — это введение того, что впоследствии стало именоваться «тривиумом»: грамматика (овладение формами языка), риторика (формами речи) и диалектика (формами мысли в диспуте). Все это, очевидно, нужно для участия в политической деятельности... Ценность чистой теории для воспитания ума в первый раз была признана в кругу софистов»².

И далее В. В. Платонов пишет: «В Греции только евклидова геометрия достигла статуса специальной науки в современном смысле, в других областях сложились лишь некоторые завязи специально научного знания, совокупность которых именуется античной «преднаукой», — теории в этих областях еще не отделились от философии и от обыденных знаний. Таково было и педагогическое знание. Роль философии в «преднауках» состоит в том, что она выступает основой восхождения от «доксы» к «эпистеме» — говоря в современных терминах, от обыденных мнений к теории и еще не является научной. Однако она, опять-таки на основе философского стремления к определенности знания, в значительной мере увеличивает эту определенность через взаимодействие не только с опытом, но и с другими теориями о данном или близких предметах и через взаимную «дружески враждебную

¹ Там же. С. 347.

² Платонов В. Образование как социокультурная система: методологические проблемы теории и истории образования. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/platonov/02.php

критику» (Поппер). В педагогическом знании элементы теории начинают вырастать над практическим опытом в Античности при посредстве философии, особенно в дискуссиях Сократа и Платона с софистами и риторикой Исократ в V в. до н.э.»¹.

Таким образом, если рассматривать софистов как первых мыслителей и практиков образования, которые, во-первых, осознали и отрефлектировали образовательную идею (как идею пайдейи), во-вторых, небезуспешно попытались теоретически обобщить и рационально обосновать роль и место пайдейи в жизни человека, ее цель и задачи, содержание и способы осуществления, дав ее антропологическое обоснование и вписав в социокультурный контекст, то можно согласиться с В. Йегером, связавшим начало становления «науки о воспитании» именно с их педагогическими идеями, разработками, новациями и достижениями. Естественно, софисты — это не носители сформированной, «готовой» педагогической науки, они лишь создатели того ростка, который можно рассматривать в качестве начал ее становления, того генезиса, который завершился возникновением педагогики как полноценной отрасли научного знания.

Софисты в V в. до н.э. сделали первый зримый шаг по пути превращения педагогики в науку. В том же столетии Демокрит, развивая дидахе — учение о педагогическом воздействии, пытался учесть природу человека. Сократ в своем понимании пайдейи апеллировал к нравственным

принципам и особенностям процесса познания. Именно Сократ в полном объеме поставил вопрос о достоверности знания и о пути, с помощью которого учитель может привести ученика к истинному знанию, помочь ему преодолеть ошибочное мнение. Решая эту проблему, «мудрейший из греков» разработал, убедительно обосновал и успешно реализовал в своей педагогической практике оригинальный метод обучения, получивший название *майевтика* — повивальное искусство. С помощью майевтики Сократ помогал ученику, реализующему свою познавательную активность, самостоятельно прийти к истине.

В первой половине IV в. до н.э. ученик Сократа Платон создал первую, дошедшую до нас *систему теоретической педагогики*, которая стала составной частью его философии. Она являлась продолжением учения об абсолютных идеях, справедливости, идеальном государстве, природе человека, закономерностях и путях познания истины, к которой и должны приводить подлинная философия и подлинное образование. Философия у Платона становилась наукой о пайдейе, понимаемой им как руководство к изменению человека в его существе.

У Аристотеля, придавшего научной мысли завершенную рациональную форму и очистившего философию от мифологической образности, которая была присуща творчеству его учителя Платона, педагогика предстает в системе политического и этического учения как важный способ ос-

¹ Там же.

мысления и обоснования путей реализации общественных и нравственных идеалов посредством формирования у человека добродетелей.

Таким образом, в V—IV вв. до н.э. педагогическая мысль Древней Греции возвысилась до уровня теоретического обобщения процессов воспитания и обучения. Наметилась рационалистическая тенденция обосновывать цели образования, исходя из этических и общественно-политических идеалов, определять его сущностные механизмы, обращаясь к природе человека и познания, давать конкретные рекомендации по организации образовательного процесса, используя эмпирический педагогический опыт.

В эллинистический и римский периоды вопросы образования по преимуществу разрабатывались в рамках философских учений киников, эпикурейцев, неоплатоников и особенно стоиков. В связи с интенсивным развитием риторического образования огромный вклад в развитие педагогики в эту эпоху внесли теоретики и практики ораторского искусства, продолжившие линию современника и яростного оппонента Платона и Аристотеля древнегреческого ритора Исократ. В их ряду прежде всего следует назвать Цицерона (I в. до н.э.) и Квинтилиана (I в. н.э.). Именно Квинтилиану принадлежит первое дошедшее до нас сочинение, специально посвященное педагогической проблематике, — трактат «О воспитании оратора». Свои педагогические идеи Квинтилиан обосновывал не столько идеальными схемами, что было в наибольшей степени типич-

но для мыслителей античной эпохи, сколько обращением к конкретному опыту образования.

С начала I тыс. н.э. педагогическая проблематика интенсивно разрабатывается в контексте христианского вероучения. Христианству была присуща убежденность в неограниченной перевоспитуемости людей, в возможности радикально пересоздать их изнутри. На смену рациональным подходам к постановке и решению проблем образования, типичным для Античности, пришли преимущественно религиозно-мистические, основанные на истине Откровения. К середине I тыс. они становятся ведущими. Однако по мере рационализации западного христианства, что исключительно ярко проявилось в творчестве Фомы Аквинского (XIII в.), создавшего учение томизма, возникает стройная религиозно-философская система, примиряющая знание и разум с верой и вносящая существенный рациональный элемент в обоснование целей образования и особенно способов их реализации.

В эпоху Возрождения и Реформации (XIV—XVI вв.) при решении педагогических вопросов усилилось стремление опереться на природу человека, трактуемую как в духе гуманизма, так и с точки зрения христианской антропологии, а также на античную традицию, что способствовало секуляризации педагогического знания, хотя теология продолжала играть важную роль при постановке и решении проблем воспитания и обучения.

Таким образом, к началу Нового времени в рамках западной цивилиза-

ции сформировалась мощная двухтысячелетняя интеллектуальная традиция теоретического осмысления проблем образования, ставшая прочным фундаментом дальнейшего развития педагогического знания.

Качественно новый этап в становлении педагогики как особой отрасли знания был связан с формированием научного менталитета Нового времени. В начале XVII в. английский философ и государственный деятель Ф. Бэкон создал классификацию наук, в рамках которой вопросы воспитания и обучения получили отражение в различных разделах: физическое воспитание — в связи с наукой о теле человека, нравственное воспитание — в разделе о душе и т. д. Однако, рассматривая науку преподавания и выделяя в ней три раздела: теорию органа речи, теорию метода речи и теорию упражнения речи, Ф. Бэкон предусмотрел к ней два приложения — *критику* (книговедение) и *педагогика* — руководство чтением книг (с учителем или самостоятельно). Чтение, писал он, «направляется либо советами учителей, либо собственным рвением и интересом»¹. В те же годы немецкий педагог В. Ратке попытался теоретически осмыслить нормативную педагогику, выработать целостный взгляд на образование, рассмотреть его сущность.

Существует точка зрения, согласно которой основоположником научной педагогики был чешский мысли-

тель Ян Амос Коменский (1592—1670).

В 1975 г. Жан Пиаже (1896—1980), являвшийся в то время директором Международного бюро просвещения, написал статью, посвященную Я. А. Коменскому, в которой обратил особое внимание на трудности интерпретации его наследия, на опасность модернизации идей автора, жившего четыре века назад. Ж. Пиаже отмечал, что Я. А. Коменского «можно было бы... представить как предтечу эволюционизма, генетической психологии, дидактики, основанной на знании ребенка, функционального и международного образования, или как метафизика, который не подозревал о требованиях экспериментального исследования ни в психологии, ни даже в педагогике и подменял идейные дискуссии анализом фактов». Но, подчеркивал Ж. Пиаже, «все эти крайние суждения были бы неточными»². Ж. Пиаже указывал, что Я. А. Коменский, «богослов, увлеченный метафизикой и пропитанный умозрительной атмосферой XVII в.», «в век, когда педагогика сводилась к простой технике или же к общим наблюдениям без каких-либо попыток создать педагогическую науку или дидактику», «первым разработал во всей полноте науку педагогику... и сделал ее сердцевиной “пансофии”»³. Ж. Пиаже считал, что, «незвизывая на различие в методологии, Коменского, бесспорно, можно считать одним из предтеч гене-

¹ Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук // Соч. : в 2 т. М., 1977. Т. 1. С. 379.

² Пиаже Ж. Ян Амос Коменский (1592—1670) // Мыслители образования : 4 т. / ред. З. Морси. М., 1993. Т. 1. С. 167.

³ Там же. С. 168, 169.

тической идеи в психологии развития и основоположником прогрессивной дифференцированной дидактики»¹.

По мнению Ж. Пиаже, одной из причин, не позволивших Я. А. Коменскому завершить грандиозный «Совет об исправлении дел человеческих», «был конфликт между его философско-теологической основой и тенденциями современного Коменскому времени, направленными на развитие специальных наук, в особенности метаматематической физики. На смену идеалу единого, неделимого знания, о котором мечтал Коменский, уже пришел новый идеал зарождающейся современной науки... Наукой своего времени он не владел и не понял причин, побуждавших его современников развивать специальные науки отдельно от философии. Но в силу парадокса, поучительного с точки зрения истории наук, этот метафизик, мечтавший об интегральном знании, способствовал написанию своей «Великой дидактики» и специальных трактовок созданию педагогической науки и теории дидактики как самостоятельных дисциплин.... Это, безусловно, его главная гордость... Коменский... из тех авторов, которых не обязательно исправлять или им противоречить, чтобы их осовременить, — их идеи нужно лишь переводить и развивать... Коменский поставил ряд новых для своего века проблем: умственного развития, психологических основ дидактических методов, связи между школой и обществом, необходимости структурирования или регламентации

программ, управления образованием, наконец, международной организации научных исследований и образования. Постановка таких проблем, имеющих жизненно важное значение для человечества, остается самой большой гордостью знаменитого педагога»².

В отечественной историко-педагогической литературе развернутый анализ роли Я. А. Коменского как основоположника педагогической науки дал Б. М. Бим-Бад в комментариях к «Великой дидактике» и «Новейшему методу языков», помещенных в первом томе двухтомного издания избранных педагогических сочинений великого чеха, вышедших в 1982 г. в серии «Педагогическая библиотека».

«Великая дидактика», которую Б. М. Бим-Бад называет главным систематическим сводом педагогической науки Я. А. Коменского, фундаментом науки о воспитании, образовании, обучении, была издана на чешском языке в 1627 и 1632 гг., а на латинском языке — в 1657 г. Связывая с ее появлением точку отсчета начала педагогической науки, Б. М. Бим-Бад пишет: «Дидактика, школоведение, теория воспитания и педагогическая психология впервые в истории педагогической мысли обрели в «Великой дидактике» свой предмет и составили в своей совокупности особую науку, прежде не существовавшую в качестве специальной области знания. Эта наука представлена здесь в составе всех своих важнейших проблем: цели, задачи, содержание, психологические факторы и предпосылки, методы и

¹ Там же. С. 172.

² Там же. С. 180, 181, 182.

организационные формы образования личности, становления и совершенствования способностей. Решение этих проблем приобрело статус всеобщего и необходимого, достоверного и доказательного знания, конституирующего законы и, в свою очередь, основывающегося на их непреложности. «Великая дидактика» — грандиозная система, целостная теория вкуче с ее обоснованием («философией воспитания»).... Новаторство Коменского беспрецедентно: в «Великой дидактике» он не только систематизировал педагогику, не только синтезировал в соответствии со всей пансофической концепцией лучшее из педагогической мысли прошлого — он впервые решил ряд вопросов, бывших предметом вековых, эпохальных споров; он впервые поставил ряд важнейших вопросов, впервые дал теоретическое обоснование педагогических норм; он создал теорию воспитательного искусства».¹

В комментариях к «Аналитической дидактике», являющейся десятой главой «Новейшего метода языков» (предположительно эта работа написана Я. А. Коменским в 1646—1648 гг.), Б. М. Бим-Бад отмечает, что в этой работе чешский педагог отказывается от использованного им в «Великой дидактике» метода доказательства педагогических и иных постулатов и правил на основе аналогий (сравнений) с природными и производственными процессами.

По словам Б. М. Бим-Бада, в «Новейшем методе языков» Я. А. Коменский дедуцирует «принципы и

правила дидактики из анализа основополагающих категорий и конкретных понятий, составляющих костяк педагогической науки. Метод дедуктивно-аналитический был вполне в духе времени, точнее — в духе Р. Декарта, отводившего исключительную роль в познании дедукции как форме доказательства и изложения. За различием дедукции и индукции у Декарта стояло не только различие двух способов познания, но и противопоставление того, что заключено в природе и способе организации знания, и того, что заключено в природе самого познающего субъекта. Противопоставление субъекта и объекта познания знаменовало собой утверждение современной, Нового времени, философии как теории познания. Коменский завершил «Великую дидактику» до выхода в свет главных новаторских сочинений Декарта., приведших к повороту теории познания от сенсуалистического эмпиризма к гносеологическому рационализму. Коменский, усмотрев в теории познания Декарта возможность обоснования педагогики путем дедуктивным, путем выведения ее из постулатов, из основоположений, из аксиом, перерабатывал свою дидактику (собственно, педагогику). Однако педагогическое значение «Аналитической дидактики» определяется отнюдь не только ее методом, а содержанием, действительным внутренним строением системы ее общетеоретических и методологических идей. Учебный процесс трактуется и исследуется здесь Коменским как специ-

¹ Бим-Бад Б. М. Комментарии. Великая дидактика // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1982. Т. 1. С. 626.

фическая форма, вид познавательного процесса; причем законы обучения предстают модификацией законов познания и мышления как таковых. Отсюда — точные и обстоятельные формулировки законов воспитывающего обучения, ведущего учащихся от простого знания (низшая ступень постижения сущности мира) к познанию (к постижению сущности вещей и к творческому применению знаний на практике). Коменский едва ли не первым в истории педагогической мысли психологизировал педагогику: его теоретическая и нормативная дидактика базируется на тонких и точных психологических наблюдениях»¹.

С изложенной точкой зрения в корне не согласен В. В. Платонов. По его мнению, превращение педагогики в науку произошло значительно позже. Он, в частности, по этому поводу пишет: «Можно ли, например, в сколько-нибудь серьезном смысле считать Я. А. Коменского “основоположником научной педагогики”?... Возможно ли хотя бы начало становления “научной педагогики” во времена Коменского (середина XVII в.) до становления первой опытной науки? Т. е., до трактата Ньютона (1687)², завершающего формирование первой такой науки, открывающей становление подобных наук и научного мировоззрения?.. Значение педагогики Коменского состояло в содержательном отборе, систематизации и дополнении эмпирических рецептурных

правил и принципов педагогической практики того времени. С точки зрения методологии, подобные эмпирические генерализации, однако, не составляли научной теории, а оставались в пределах того, что можно назвать “практической инженерией” или же технологией образования, опирающейся на воображение, руководимое здравым смыслом и опытом педагогов... Технологические изобретения, конечно, могут составлять какие-то эмпирические предпосылки науки, но их не следует отождествлять с обоснованием научной теории, опирающейся на данные целого ряда наук, с которыми связано образование... Религией и теологией у Коменуса связана далекая от науки мифологическая картина мира, из которой “выводилась” цель образования — “спасение”, а также учебный план; из трактовки образа человека и знания с позиций первоначального греха выводилась средневековая практика воспитания посредством “страха божия”, методов “бадейной педагогики” и индоктринации, слепая вера и направленность на “типографирование” конформистов, не говоря уже о консервативном утопизме его реформаторских устремлений, направленных на укрепление примата веры в период роста рационализма... Становление науки в области образовательного знания имеет целый ряд предпосылок. Наиболее фундаментальной социальной предпосылкой является поворот общества от застоя позднего

¹ Бим-Бад Б. М. Комментарий. Новейший метод языков. Глава X. Аналитическая дидактика // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1982. С. 645–646.

² В. В. Платонов имеет в виду книгу И. Ньютона «Математические начала натуральной философии».

Средневековья в сторону развития и, соответственно, сдвиг на наиболее общем, философско-мировоззренческом уровне культуры: от религии, охранявшей застой, к утверждению научного метода, позволяющего искать новые пути организации общества и обеспечения жизненных потребностей людей в эмпирически наличном мире при посредстве эмпирически наличного сознания и практики. Особое значение для становления научного подхода к образованию имеют многосторонние взаимодействия образовательных знаний с множеством смежных наук»¹.

Далее В. В. Платонов продолжает: «В образовательном знании два принципиальных сдвига в сторону науки произошли во второй половине XVIII в., когда Запад вступил в век революций — индустриальной, социальной, политической: во-первых, возрастающее участие правительства в обеспечении и организации образования, в отличие от просто принятия декретов, и, во-вторых, новые концепции человека и общества, которые обеспечивали альтернативы для предположений о возможностях будущего развития... Новый — научный — подход к образовательному теоретизированию тоже был в процессе развития как часть общего феномена Просвещения, он существенно зависел от мышления Фрэнсиса Бэкона, Джона Локка и Ж.-Ж. Руссо (а также

Монтескье, Вольтера, Дидро и др.)»².

Очевидно, что ответ на вопрос о том, когда возникла педагогика как наука, будет зависеть от того, каким образом участники дискуссии понимают науку, в нашем случае, педагогическую науку.

В последней трети XVII в. Дж. Локк, рассматривая педагогическую проблематику, полностью освободил ее от теологической оболочки. В своих воспитательных рекомендациях он по преимуществу продолжил линию Квинтилиана, выводя их из практического опыта и наблюдений¹. Будучи философом-сенсуалистом, заложившим основы психологии ассоцианизма, Дж. Локк положил созданную им теорию познания и психологическую концепцию в фундамент своих педагогических идей.

В XVIII столетии педагогика века Просвещения обосновывает цели образования, исходя из социально-политических установок эпохи, ищет пути их реализации, опираясь на достижения в изучении как природы человека, так и механизмов познания. Под влиянием Дж. Локка получает распространение восходящая к Аристотелю идея о человеке как о «чистой доске», что позволило К. А. Гельвецию, рассматривавшему человека как «продукт воспитания и обстоятельств», предпринять попытку вывести природу человека из природы воспитания⁴.

¹ Платонов В. В. Европейское образование эпохи модерна. Проблемы теории и истории по материалам книги Боуэна // Боуэн Д. История западного образования. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет : пер. с англ. и вступ. статья В. В. Платонова. М., 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bowen/01.php

² Там же

³ См.: Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч. : в 3 т. М., 1988. Т. 3. С. 439.

⁴ См.: Гельвеций К. А. О человеке // Соч. : в 2 т. М., 1974. Т. 1.

Иначе ставил и решал педагогические проблемы Ж.-Ж. Руссо, положивший в основу описательной и нормативной педагогики целостное человекознание. Именно ему принадлежит первая, последовательно осуществленная в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762) попытка вывести педагогические принципы, рекомендации и требования из природы Человека как социального, познающего и переживающего существа, которое обладает неповторимой внутренней субъективностью¹.

В конце XVIII в. этическое обоснование педагогики дал И. Кант². Стремление опереться на психологию ребенка, эмпирически обосновать педагогические подходы прослеживается у И. Г. Песталотци³.

Впервые вопрос о самостоятельности педагогики как науки в полном объеме поставил в начале XIX в. И. Герbart⁴. Он различал педагогику как науку и педагогику как искусство воспитания и обучения. Стремясь дать науке педагогике целостное теоретическое обоснование, И. Герbart предложил положить в ее основание философию (этику), позволяющую определить цели образования, и психологию, указывающую пути и средства их реализации. По его мнению, педагогика — наука философская, так как она разрабатывает проблемы воспитания и обучения человека, исходя

из тех основ, на которые указывает философия. И. Герbart высказывал убеждение, что педагогика как законченная наука может быть воздвигнута только на завершенном здании всех основных наук.

Во второй трети XIX в. А. Дистервег пытался разработать проблемы педагогики как науки, не зависящей от философии, этики и психологии. Отстаивая идею исторической и социальной обусловленности педагогики, он призывал выводить ее из опыта, придавая педагогической теории сугубо эмпирический характер. Педагогика, писал А. Дистервег, стремится понять «законы естественного развития, чтобы помочь ее раннему раскрытию, хотя бы эта помощь состояла только в том, чтобы устранять с дороги препятствия. Так как природу вещей нельзя выдумать из головы, нельзя познать умозрительно, а только эмпирически, то стремящаяся к разуму педагогика обращается к опыту и наблюдению и к людям, доказавшим в этом отношении свое мастерство»⁵.

Не на разработке принципов педагогики как самостоятельной науки, а на выявлении средств и условий, которые обеспечивают успех образованию, сосредоточил свое внимание в середине XIX в. Г. Спенсер. По его мнению, педагогика является прежде всего практической деятель-

¹ См.: Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч. : в 2 т. М., 1981. Т. 1.

² См.: Кант И. О Педагогике // Трактаты и письма. М., 1980.

³ См.: Песталотци И. Г. Лебединая песня // Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1981. Т. 2.

⁴ См.: Герbart И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Избр. пед. соч. М., 1940.

⁵ Дистервег А. Принцип современной педагогики // Избр. пед. соч. М., 1956. С. 272.

ностью, которая базируется на физиологии и психологии, а также на знании законов жизни¹.

Немецкий историк и теоретик педагогики К. Шмидт развивал идею широкого антропологического обоснования педагогики, предполагающего не только изучение душевной жизни человека и ее происхождения, но и педагогическое осмысление всей широты социального, культурного и индивидуального бытия людей. К. Шмидт, опираясь на гегелевское понимание связи логического и исторического, утверждал, что наука педагогика сможет стать подлинной основой педагогической практики только в том случае, если она будет опираться на знание исторического пути, который прошло в своем развитии воспитание. «Наука педагогики без ее истории, — писал К. Шмидт, — то же самое, что здание без основы. История педагогики сама по себе есть уже законнейшая и объективнейшая научная система педагогики»².

Положить в качестве основы педагогики эстетику предлагал Е. Вебер, убежденный, что в деле воспитания наука бессильна³. Он считал педагогику искусством и пытался разработать в качестве ее теоретического обоснования специальную эстетику педагогики. Так, эстетика, утверждал Е. Вебер, будучи теорией педагогического искусства, явится наукой, но наукой педагогической практики. Этика же с психологией останутся

основными науками педагогической теории.

На рубеже XIX—XX вв. один из лидеров гербартианства В. Рейн отошел от идеи самостоятельности педагогики. Он выводил ее как производную науку из двух фундаментальных наук — этики и психологии, а также одной вспомогательной — медицины (включая физиологию и гигиену)⁴.

Статус педагогики как самостоятельной науки отстаивал английский педагог Д. Адамс. Она, по его мнению, имеет независимую область исследования, специфические цели; педагогическая теория направлена на совершенствование практики образования и должна исходить из изучения реальных явлений. В то же время Д. Адамс подчеркивал теснейшую связь педагогики с философией (общей методологией познания), этикой и детской психологией.

По мнению Ф. Паульсена, педагогика является наукой не теоретической, а практической (или технической). Она есть учение об искусстве — искусстве воспитания людей. Если под наукой понимать систему общих и необходимых истин, то педагогика наукой не является. Если же науку рассматривать как законченное целое фактов и наблюдений, проблем и изысканий, теорий и гипотез, то тогда педагогика так же подходит под это понятие, как этика, политика,

¹ См.: *Спенсер Г.* Воспитание: умственное, нравственное и физическое. М., 2003.

² *Шмидт К.* История педагогики во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов : пер. с нем. М., 1880. Т. 4. С. 14.

³ См.: *Каптерев П. Ф., Музыченко А. Ф.* Современные педагогические течения. М., 1913. С. 120–123.

⁴ См.: *Рейн В.* Педагогика : в 4 т. : пер. с нем. Рига, 1913.

юриспруденция, медицина. Согласно Ф. Паульсену, педагогика прежде всего опирается на такие дисциплины, как антропология, включая психологию и физиологию, и этику, дающую знание о совершенной форме, к которой следует вести подрастающее поколение. Задачи педагогики он связывал с установлением системы правил, которые должны определять образующее влияние воспитателя на созидающуюся форму. Эти правила Ф. Паульсен требовал выводить из познания природы человека на основе данных психической и физической антропологии, а также на основе определения цели образования, выводимой из этики¹.

Взгляд на педагогику как на конкретную философию развивал на рубеже XIX—XX вв. П. Наторп². Он доказал, что теория образования должна базироваться, с одной стороны, на чистых нормативных или законоустанавливающих науках (логике, этике и эстетике), а с другой — на психологии. На первые педагогика должна опираться во всем том, что утверждается как общеобязательные требования, касающиеся отношения как к цели, так и к путям образования. Психологическое же обоснование, по его мнению, необходимо тогда, когда речь идет об индивидуализации педагогического дела, т. е. о конкретной учебно-воспитательной работе с конкретными детьми.

Э. Клапаред, обосновывая необходимость для педагогики основываться на изучении психики ребенка, рассматривал отношение психологии к педагогике как теории к практике³. Первоначально аналогичной точки зрения придерживался и Дж. Дьюи. Исходя из того, что обучение являет собой экспериментальную проверку и иллюстрацию гипотезы, разрабатываемой психологией, он выдвинул идею создания триумвирата: психолога-теоретика, педагога-концептуалиста (посредника между психологической теорией и педагогической практикой) и учителя-практика. В конце 1920-х гг. позиция Дж. Дьюи изменилась. Он стал строить педагогику на основе единства экспериментальных и философских методов, соединяя психологическую, естественно-научную и социологическую точки зрения на образование. Пытаясь предотвратить превращение педагогики в узкоприкладную дисциплину, вернуть ее к философским принципам, он проповедовал эклектический взгляд на образование, вытекавший из философских принципов, но сформулированный в биологических, психологических и социологических терминах⁴.

В начале XX в. были предприняты серьезные попытки обосновать педагогику как науку экспериментальную. Эксперимент, проникший в последней четверти XIX в. в науку о поведении,

¹ См.: Паульсен Ф. Педагогика : пер. с нем. М., 1913.

² См.: Наторп П. Социальная педагогика : пер. с нем. СПб., 1911.

³ См.: Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика : пер. с фр. СПб., 1911.

⁴ См.: Краевский В. В. Методологические основания формирования педагогической теории. Самара, 1996.

психике и образовании, обусловил возникновение экспериментальной педагогики. По словам В. Лая, она пришла на смену старой философской педагогике и, опираясь на методы эксперимента, наблюдения, статистики, приобрела статус науки, возводящей свое здание на биологической и социологической основе¹.

Один из наиболее ярких представителей экспериментальной педагогики Э. Мейман доказывал, что педагогика, бесспорно, является самостоятельной наукой, а именно — наукой о воспитании. Она не может быть сведена ни к прикладной психологии, ни к прикладной этике, ни к прикладной логике и т. п. «Сколько бы она ни пользовалась для своих целей результатами общей психологии, патологии, изучения детей, логики, этики, эстетики, — писал Э. Мейман, — она всегда подходит ко всем этим результатам с новой, только ей одной свойственной точки зрения, с точки зрения воспитания, и благодаря этому все проблемы, которые кажутся на первый взгляд проблемами психологии, этики и т. д., изменяют свой характер, когда делаются вопросами воспитания»². Э. Мейман подчеркивал, что, в отличие от прежней педагогики, которая носит характер частью отвлеченной (т. е. имеющей дело с понятиями), частью нормативной науки, экспериментальная педагогика обрела эмпирический фундамент, состоящий из тех положительных знаний о фактических условиях, на которых долж-

ны строиться все педагогические положения и нормы.

Несмотря на широкое признание педагогики как самостоятельной отрасли научного знания (Ален, Дж. Бэдди, Э. Крик, А. Нил), на протяжении всего XX в. на Западе существовала устойчивая тенденция строить ее на основах философии (Р. Раск, Дж. Уэлтон). В 1940-х — середине 1960-х гг. обострилась дискуссия вокруг проблемы соотношения педагогики и философии. Стремление доказать, что педагогическая теория и есть в сущности философия (Г. Юбер) встретило несогласие тех, кто пытался обосновать педагогику из самого педагогического процесса (Дж. Конент). В последней трети XX в. все более широко распространяется убеждение в необходимости философского подкрепления педагогики (Р. Барроу, П. Ксохеллиас, Э. Пленшар, Ш. Юммель).

На протяжении всего XX в. у отдельных авторов просматривается стремление строить педагогику на основе психологии (У. Килпатрик, Э. Торндайк, Б. Скиннер, К. Роджерс, Э. Стоунз), педагогической антропологии, понимаемой как антропологический способ рассмотрения проблем образования (Т. Литт, Г. Ноль, О. Больнов, Й. Блайс), социологии (вслед за Э. Дюркгеймом — П. Масгрейв). Как и в предшествующие эпохи, имели место попытки внести теологический элемент в обоснование педагогики (с точки зрения

¹ См.: Лай В. Экспериментальная педагогика : пер. с нем. М.; Л., 1927.

² См.: Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике : пер. с нем. М., 1913. Т. 1.

неотомизма это делал Ж. Маритен), а также попытки ее построения на базе мистических учений (созданная Р. Штейнером на основе антропософии вальдорфская педагогика).

Таким образом, на протяжении последних четырех столетий, когда на Западе шло интенсивное становление и развитие педагогики как науки, создавались и продолжают создаваться самые различные концептуальные схемы обоснования природы и своеобразия педагогического знания, что свидетельствует о его сложной многогранной связи со всем комплексом наук о человеке и обществе, с философией и религией.

Становление научной педагогики в России началось в XVIII столетии под влиянием достижений западной мысли. С середины XIX в. отечественные ученые все более настойчиво предпринимают интенсивные попытки определить характер педагогики, подходы к ее обоснованию и место в системе научного знания.

П. Г. Редкин утверждал, что «педагогика в истинном своем значении должна быть вместе и наука положительная, опытная, и наука философская, основанная на началах разума». Он писал, что «педагогике недостает твердой основы. Найти ее — вот первая задача науки». П. Г. Редкин доказывал, что «знание человека есть первое предположение педагогики»¹.

Развивая этот тезис, разрабатывал свою антропологическую педагогику К. Д. Ушинский². Призывая различать педагогику в широком смысле как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от педагогики в узком смысле как собрания воспитательных правил, Ушинский связывал определение целей воспитания преимущественно с философией, историей и психологией, а его средства — со всем комплексом антропологических наук, изучающих физическую и духовную жизнь человека, условия его социального и природного существования, особенности познавательной деятельности.

Л. Н. Толстой обосновывал неразрывное единство истории и теории педагогики. «Только история педагогики, — писал он, — может дать положительные данные для самой науки педагогики»³. Он отстаивал необходимость учета всего многообразного опыта социализации, а не только собственно педагогических, целенаправленно организованных воздействий. По мнению Толстого, история педагогики должна помочь отыскать педагогическую целесообразность, которая есть в каждом жизненном условии развития, и тем самым разъяснить многие существующие теоретические проблемы образования детей.

В конце XIX в. на вопросы о статусе, научных и культурно-исторических предпосылках педагогики попы-

¹ Редкин П. Г. На чем должна основываться наука воспитания // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1997. С. 374–376.

² См.: Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : в 2 ч. М., 2002.

³ Толстой Л. Н. О задачах педагогики // Пед. соч. М., 1989. С. 38.

тался дать ответ П. Ф. Каптерев. «Педагогика, — писал он, — есть прикладная наука; науки, с которыми она находится в наиболее тесной связи и законы которых она должны применять, суть науки о человеке. При физическом воспитании человека ей приходится иметь дело с анатомией и физиологией человека и гигиеной, при психическом воспитании — с психологией, логикой, наукой о нравственности и прекрасном. Другие науки о человеке менее касаются педагогики, но нельзя сказать, чтобы оставались ей совершенно чуждыми, какова, например, филология. Таким образом, научные предпосылки педагогической теории сложны и разнообразны. Но этим не еще не исчерпывается трудность педагогической теории. Научные законы педагогики должны применяться к известным обстоятельствам и потребностям и с известной целью»¹. А для этого, указывал П. Ф. Каптерев, необходимо знание истории народа и особенностей его современной жизни, необходимо располагать всем педагогическим опытом человечества.

Утверждая, что «единственной опорой педагогики может быть антропология как наука», П. Ф. Лесгафт понимал под антропологией биологическую науку, основывающуюся «на общих положениях, взятых из анатомии и физиологии и служащих к выяснению индивидуальных и социальных свойств человека и изменчивости его под влиянием окружающей среды»².

Определить характер и основания педагогики пытались после Октябрьской революции и представители российского педагогического зарубежья. Так, по мнению С. И. Гессена, педагогика — наука практическая, устанавливающая правила и нормы образования, наука об искусстве воспитательной деятельности. Рассматривая педагогику как практическую философию, он усматривал ее теоретические предпосылки в психологии и физиологии³.

В. В. Зеньковский, критикуя попытки создать педагогику как науку, безотносительную к какой бы то ни было религии, пытался построить ее на фундаменте православной антропологии⁴.

В нашей стране после Октября 1917 г. возник уникальный феномен советской педагогики, важнейшим постулатом которой был тезис: «Марксизм есть мировоззрение и методология советской педагогической науки». Этот тезис, разрабатывавшийся и усиленно пропагандировавшийся Н. К. Крупской, А. В. Луначарским, другими первыми партийными руководителями советской школы, был достаточно быстро воспринят большинством отечественных теоретиков образования. Так, в 1921 г. П. П. Блонский писал: «...педагогика и не могла быть раньше наукой. Воспитание есть некоторый социальный процесс, и педагогика, как социальная наука, может

¹ Каптерев П. Ф. Педагогика — наука или искусство? // Избр. пед. соч. М., 1982. С. 60.

² Лесгафт П. Ф. Антропология и педагогика. М., 2002. (Антология гуманной педагогики). С. 214.

³ Гессен С. И. Педагогика как прикладная философия // Пед. соч. Саранск, 2001. С. 38–41.

⁴ Зеньковский В. В. Педагогика. М., 1996.

только тогда стать наукой, когда она станет пользоваться тем методом, который, единственный, делает всякую общественную науку действительной наукой. Этот метод — марксистский. Только марксистский метод делает педагогику наукой...»¹.

В конце 1920-х г. Б. Б. Комаровский, пытаясь представить диалектику развития научно-педагогической мысли, выделил три направления, сложившиеся, по его мнению, в ходе ее эволюции.

Во-первых, идеалистическое направление, которое тяготеет к широким обобщениям и схемам, презрительно относится к наблюдению отдельных фактов, выводит принципы воспитания из основных истоков своей метафизики, устанавливая тесную связь педагогики с политикой и этикой и опираясь при этом на дедуктивный метод (гербартианская традиция).

Во-вторых, позитивистское направление, которое стремится освободиться от всякой связи с метафизикой и философией, кладет в основу только экспериментальные методы исследования, объявляет себя нейтральным по отношению к политическим тенденциям, опирается на биологическое и биосоциальное знание (многие направления «реформаторской педагогики» рубежа XIX—XX вв.).

И, наконец, в-третьих, марксистское направление, которое, опираясь на диалектический материализм, снимает односторонность двух предшествующих направлений, признает педа-

гогику самостоятельной дисциплиной, теснейшим образом связанной со сферами социологии и биологии (советская педагогика).

По мнению Б. Б. Комаровского, марксистское направление строит теорию воспитания и ее общие понятия на всей концепции философии марксизма в целом. При решении же частных вопросов и проблем педагогика неизбежно должна обращаться к биологии, педологии, социальной психологии и другим позитивным наукам. «Педагогика, — писал Б. Б. Комаровский, — не “нормативная” наука в идеалистическом смысле слова, но она и не “эмпирическая” наука. Педагогика — наука “регулятивная”, — она изучает факты и направляет поведение человека»².

В 1920-х — первой половине 1930-х гг. в СССР получила широкое распространение точка зрения, согласно которой педагогика призвана давать практикам лишь эмпирические рекомендации, а теоретически обосновывать их призвана педология, как особая комплексная наука о детях.

Постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) нанесло сокрушительный удар по подходам, стремившимся дать педагогике антропологическое обоснование. Именно с этого времени на долгие полвека официальная советская педагогика становится «бездетной», ориентируясь на установку жесткого должностования по отношению и к ученику, и к учи-

¹ Блонский П. П. Марксизм как метод решения педагогических проблем // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. М., 1979. Т. 1. С. 181.

² Комаровский Б. Б. Диалектика развития научно-педагогической мысли. М., 1929. С. 40.

телю. С середины 1930-х гг. в официальной отечественной научной литературе за педагогикой закрепился статус самостоятельной науки, изучающей и конструирующей процессы воспитания и обучения на основе марксистско-ленинской методологии. Эта точка зрения господствовала в СССР полвека.

С конца 1980-х гг. в нашей стране началась интенсивная разработка философии образования (Б. С. Гершунский, О. В. Долженко, Н. С. Розов и др.), идеологи которой, несмотря на все различия в подходах, заявляют о необходимости преодолеть устаревшие педагогические парадигмы и стереотипы. При этом они обращаются к целостному всестороннему рассмотрению образования и не сводят его исследование к изучению собственно педагогических аспектов, что, согласно их точке зрения, и является основанием перехода от педагогики к философии образования.

В данном контексте все более настоятельно ставится вопрос о необходимости создания общей междисциплинарной по своей сути теории образования. Так, В. А. Дмитриенко утверждает, что, хотя уже в XIX в. образование сформировалось в своих основных чертах и выступило системно как социокультурный феномен, вплоть до настоящего времени отсутствует общая теория образования, изучающая его внутреннее и внешние противоречия, источники, движущие силы и т. д. Согласно его позиции, сегодня стало исключительно актуальным углуб-

ленное изучение общенаучной проблематики в пределах образования как относительно самостоятельного социального феномена. Так как, по мнению Дмитриенко, педагогика не способна обеспечить выявление всех необходимых аспектов образования, то следует создать общую теорию образования как особую область научных исследований, которая, прежде всего, должна раскрыть общие закономерности функционирования и развития образования как целостной системы, сложного и многогранного общественного феномена.

В 1990-е гг. сохранилась влиятельная традиция рассмотрения педагогики как автономной науки, выполняющей при изучении образования интегративную функцию по отношению к другим областям знания, для которых, в отличие от педагогики, образование не является собственным и специфичным объектом.

Эту точку зрения отстаивает В. В. Краевский¹. Он активно выступает, во-первых, против тенденции подчинения педагогики философии, стремящейся взять на себя функцию педагогической теории и низвести педагогику до уровня прикладной дисциплины, и, во-вторых, против стремления представить педагогику междисциплинарной областью, что может привести к потере ею своих характерологических особенностей.

Рассматривая становление педагогики как научной дисциплины, В. В. Краевский выделяет в этом процессе следующие этапы:

¹ См.: Краевский В. В. Общие основы педагогики. М., 2003.

1) эмбриональная педагогика, педагогика как часть философской системы (*Платон*);

2) философская педагогика, философия образования (*Я. А. Коменский*);

3) психологическая антропологическая педагогика (*К. Д. Ушинский*);

4) психологическая (после 1929 г. — эклектическая) педагогика (*Дж. Дьюи*);

5) педагогическая педагогика (современная отечественная педагогика).

По мнению В. В. Краевского, педагогика является относительно самостоятельной научной дисциплиной, которая сочетает в себе научно-теоретическую и конструктивно-техническую функции. Только педагогика изучает социально и личностно детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению человеческих существ к участию в жизни социума как целое, в единстве всех составляющих ее компонентов.

На рубеже 1980—1990-х гг. Н. М. Таланчук предложил рассматривать в качестве первоосновы педагогической науки педагогическую генеалогию, т. е. теорию происхожде-

ния педагогических знаний, раскрывающую и осмысливающую в контексте всего опыта человековедения пути и закономерности становления человека в фило- и онтогенезе и позволяющую понять действительное место и роль образования в этом процессе¹.

В это же время Б. М. Бим-Бада выступил с предложением положить в основание педагогического знания антропологию². В 90-е гг. XX в. и в начале XXI в. он развернул эту идею в программу восстановления и развития педагогической антропологии как целостного и системного знания о человеке воспитывающем и воспитываемом, о человеке как субъекте и объекте образования³. С точки зрения Б. М. Бим-Бада, педагогика включает в себя три главные области. Во-первых, знание о самой себе, о педагогике как науке и искусстве, о том, почему она необходима и возможна и какова ее природа в отличие от других наук и искусств. Во-вторых, теорию образования, воспитания и обучения, знание о необходимости и возможности этих процессов. И, наконец, в-третьих, знание о человеке как воспитателе (учителе) и воспитуемом (воспитаннике), что и является фундаментом всего здания педагогики.

¹ См.: Таланчук Н. М. Введение в неопедагогику. М., 1991. С. 22.

² См.: Бим-Бада Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии // Советская педагогика. 1990. № 9.

³ См.: Педагогическая антропология / авт.-сост. Б. М. Бим-Бада. М., 1998; Бим-Бада Б. М. Педагогическая антропология : курс лекций. М., 2003; Бим-Бада Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум. М., 2015.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Комментарий Великая дидактика / Б. М. Бим-Бад // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. в 2 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 626.
2. Бим-Бад, Б. М. Комментарий Новейший метод языков. Глава X. Аналитическая дидактика / Б. М. Бим-Бад // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. В 2 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 645—646.
3. Бим-Бад, Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. — 1990. — № 9.
4. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология : курс лекций / Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 2003 — 208 с.
5. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум / Б. М. Бим-Бад. — М. : Юрайт, 2015. — 224 с.
6. Бэкон, Ф. О достоинстве и приумножении наук / Ф. Бэкон // Соч. : в 2 т. — М. : Мысль, 1977. — Т. 1. — 572 с.
7. Блонский, П. П. Марксизм как метод решения педагогических проблем П. П. Блонский // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — 306 с.
8. Гельвеций, К. А. О человеке / К. А. Гельвеций // Соч. : в 2 т. — М. : Мысль, 1974. — Т. 1. — 647 с.
- Гессен, С. И. Педагогика как прикладная философия / С. И. Гессен // Пед. соч. — Саранск: Красный Октябрь, 2001. — 564 с.
9. Герbart, И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания / И. Ф. Герbart // Избр. пед. соч. — М. : Учпедгиз, 1940.
10. Дистерверг, А. Принцип современной педагогики / А. Дистерверг // Избр. пед. соч. — М. : Учпедгиз, 1956. — 378 с.
11. Днепров, Э. Д. История педагогики / Э. Д. Днепров // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Научн. изд. Большая Российская энциклопедия, 1993. — Т. 1. — С. 392.
12. Зеньковский, В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. — М. : Православный Свято-Тихоновский институт, 1996. — 607 с.
13. Ильин, В. В. Генезис и основные исторические этапы развития науки / В. В. Ильин // Введение в историю и философию науки. — М. : Академический проект, 2007. — 384 с.
14. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) : пер. с нем / В. Йегер. — М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. — Т. 1. — 608 с.
15. Кант, И. О Педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. — М. : Наука, 1980. — 712 с.
16. Каптерев, П. Ф. Педагогика — наука или искусство? / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.
17. Каптерев, П. Ф. Современные педагогические течения / П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. — М. : Польза, 1913. — 219 с.
18. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика : пер. с фр. / Клапаред. — СПб. : Изд-во Богдановой, 1911. — 168 с.
19. Комаровский, Б. Б. Диалектика развития научно-педагогической мысли / Б. Б. Комаровский. — М. : Работник просвещения, 1929. — 96 с.
20. Краевский, В. В. Методологические основания формирования педагогической теории / В. В. Краевский. — Самара: Изд-во СамГПИ, 1996.
21. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — 256 с.

22. Лай, В. Экспериментальная педагогика : пер. с нем / В. Лай. — М.; Л. : Московское акционерское общество, 1927. — 120 с.

23. Лесгафт, П. Ф. Антропология и педагогика // Лесгафт. — М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики). — 224 с.

24. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Соч. : в 3 т. — М. : Мысль, 1988. — Т. 3. — 668 с.

25. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике : пер. с нем. / Э. Мейман. — М., 1913. Т. 1.

26. Наторп, П. Социальная педагогика : пер. с нем. / П. Наторн. — СПб., 1911. — XXVI — 360 с/

27. Педагогическая антропология / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 1998 — 576 с.

28. Песталоцци, И. Г. Лебединая песня / И. Г. Песталоцци // Избр. пед. соч. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — 416 с.

29. Пиаже, Ж. Ян Амос Коменский (1592—1670) / Ж. Пиаже // Мыслители образования : 4 т. / ред. З. Морси. — М. Прогресс, 1993. — Т. 1. — 840 с.

30. Платонов, В. Образование как социокультурная система: методологические проблемы теории и истории образования. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/platonov/02.php

31. Платонов, В. В. Европейское образование эпохи модерна. Проблемы теории и истории по материалам книги Боуэна / В. Платонов // Боуэн Д. История западного образования. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет : пер. с англ. и вступ. статья В. В. Платонова. М. : ВНИИГеоси-стем, 2013. — 370 с.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bowen/01.php

32. Паульсен, Ф. Педагогика : пер. с нем / Ф. Паульсен. — М. : Школа и жизнь, 1913. — 112 с.

33. Рейн, В. Педагогика : в 4 т. : пер. с нем. — Рига, 1913. — 260 с.

34. Редкин, П. Г. На чем должна основываться наука воспитания / П. Г. Редкин // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1997. — 560 с.

35. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 656 с.

36. Спенсер, Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Г. Спенсер. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 288 с.

37. Таланчук, Н. М. Введение в неопедагогику. Пособие для педагогов-новаторов / Н. М. Таланчук; АПН СССР, ассоц. «Профессиональное образование». — М. : б.и., 1991. — 181 с.

38. Толстой, Л. Н. О задачах педагоги / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Педагогика, 1989. — 554 с.

39. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология: человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : в 2 ч. / К. Д. Ушинский. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 496 с.

40. Хофман, Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика : (Очерки развития педагогической теории) : пер. с нем. / Ф. Хофман. — М. Педагогика, , 1979. — 158 с.

41. Шмидт, К. История педагогики во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов : пер. с нем. / К. Шмидт. — М. : Типография Мартынова и К, 1880. — Т. 4.



Л. Э. Заварзина

РОЛЕВАЯ ИГРА НА ОСНОВЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ВСТРЕЧНОГО ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ»

УДК 371.3
ББК 74.026.72

В статье описаны особенности интерактивной технологии ролевая игра при изучении курса «История образования и педагогической мысли», предложены варианты заданий для самостоятельной работы студентов, а также дан образец встречного текста — сценария ролевой игры.

Ключевые слова: ролевая игра; самостоятельная работа студентов; встречный текст; сценарий; артистизм; развитие креативного потенциала; текст-образец.

L. E. Zavarzina

ROLE PLAY BASED ON STUDENT ON COMING TEXT WHILE STUDYING THE COURSE “HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT”

The article describes the features of the interactive role-playing game technology in the study of the course “History of education and pedagogical thought”; it gives the variants of tasks for individual work of students, and a typical oncoming text — role-play scenario.

Keywords: role-playing game, students’ individual work, oncoming text, scenario, artistry, development of creative potential, the text sample.

Современное образование нуждается в компетентных специалистах, которые являются творческими личностями, способными к постоянному развитию и самоусовершенствованию. Поэтому высшая педагогическая школа должна не только развивать интел-

лект студентов, обогащать их научными знаниями, но и создавать условия для овладения профессиональной деятельностью, которая немислима без самообразования, развития инновационного и креативного потенциала. Решить такие проблемы можно, толь-

ко разумно сочетая традиционные и интенсивные технологии обучения.

Один из базовых педагогических курсов — «История образования и педагогической мысли» — преподается преимущественно с помощью традиционных методик. Однако и этот старейший учебный предмет способен реализовывать задачи развития студентов с помощью интенсивных технологий, что в значительной степени способствует увеличению умственной, духовной зрелости, просвещенности, широте кругозора, связанной с будущей профессиональной деятельностью студента, самообучением. Оно, например, может быть основано на обращении к широкому спектру интенсивных игровых технологий, которые позволят высвободить скрытые творческие возможности обучаемого. При таком деятельностном обучении студент участвует не только в получении знания, но и в его поиске, отборе, трансформации в практические умения и навыки. Это — динамический подход.

Значительный эффект в развитии не только логического, но и образного мышления, способности к эмпатии, к продолжительной и продуктивной деятельности в условиях эмоционального напряжения, способности к перевоплощению, сотворчеству и сопереживанию дает ролевая игра.

Ролевая игра как вид интерактивной технологии используется как самостоятельно, так и как часть тренинга или деловой игры. Понятие

«ролевая игра» появилось в XX в. Прототипом ситуационно-ролевых игр явились импровизированные драматические игры на заданную тему, разработанные в 1946 г. американским психологом Дж. Морено (1889—1974). С середины прошлого столетия ролевые игры в США стали широко использоваться в двух областях: психотерапии и в тренингах личностного и профессионального роста. Ролевые игры второго направления реализовались через тренинг, цель которого — развитие в людях навыков руководства, поведения в больших и малых группах, конструктивного взаимодействия, разрешения конфликтов в группе, формирования адекватного самовосприятия и восприятия других.

Однако историческая справедливость диктует необходимость напомнить о том, что в одном из старейших российских учебных заведений — Смольном институте благородных девиц — уже в первые годы его существования разыгрывались драматические сцены и даже целые пьесы. Екатерина II писала, в частности, Вольтеру, что девушек «заставляют разыгрывать трагедии и комедии» и что «они исполняют свои роли лучших здешних актеров»¹. Императрица жаловалась Вольтеру на отсутствие хорошего сценического материала. К репертуару, полагала она, надо подходить весьма обдуманно, поскольку пьесы «пошлые и глупые могут испортить вкус» учениц². Французский мыслитель в ответном письме выска-

¹ Чернова Л. Очерк из истории женского воспитания. Основание женского института и устав его. Первые годы его существования // Женское образование. 1878. № 8. С. 476.

² Там же. С. 476-477.

зал свое мнение о театрализации. Он, в частности, писал, что «декламация вообще, как трагическая, так и комическая, вещь превосходная; она придает грацию как уму, так и телу, развивает голос, осанку и вкус; невольно запоминаются сотни отрывков, которые впоследствии приводятся кстати среди разговора, что придает прелесть обществу; одним словом, декламация приносит всевозможную пользу»¹.

В большей степени известны факты использования приема драматизации в отечественной школе во внеучебной деятельности. В современном образовании игра в широком понимании актуальна и как образовательное средство.

Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий. Их содержание с психологической точки зрения — отношения между людьми. Участникам ролевой игры предлагается неожиданная ситуация, в которой они принимают определенную позицию (роль), способствующую разрешению проблемы. Им, как правило, выдается инструкция, в которой оговаривается, как вести свою роль: какой стратегии придерживаться, какой характер изображать, как оценивать сложившуюся ситуацию, чьи интересы отстаивать, какие цели преследовать. Такая игра называется сюжетной или сценарной. Она направлена на проживание и анализ характерных проблем взаимодействия. С ее помощью обучаемые осваивают новые, непривычные для себя, но довольно типичные модели поведения.

Например, авторитарного или либерального учителя, агрессивно настроенного к школе родителя, завуча или директора, работающего только по должностной инструкции и т. п.

Таким образом, ролевая игра по заданному сценарию требует от участников не только знания ситуации, но и вхождения в определенный образ, а значит, перевоплощения, актерского мастерства. Ее участники получают возможность проявить свою индивидуальность, творческий потенциал, развивают умение «входить в положение другого», лучше понимать позиции и чувства людей различных социальных слоев, образования, возраста, а также в деятельности (опыте) осмысливать правила и нормы поведения общежития (в широком смысле слова). Участники игры и ее зрители осознают важность социально-психологических факторов в общении людей разных типов, обогащаются опытом объективного анализа как собственного поведения, так и поведения других.

Успех подобной игры гарантирует сценарий, т. е. ситуация, описанная в нем, должна быть чрезвычайно близка к действительности. «Если группа чувствует, — справедливо подчеркивает А. П. Панфилова, — что сценарий нереалистичен или не учитывает некоторых деталей практической деятельности, то ценность игры будет потеряна и цели обучения не будут достигнуты»².

Особенности ролевой игры по заданному сценарию, используемой при

¹ Там же. С. 477.

² Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М., 2012. С. 130.

изучении курса «История образования и педагогической мысли», состоят в том, что в мизансценах студенты играют роли выдающихся личностей прошедших эпох и их современников. Успех игры зависит от того, насколько участники игры знакомы с историческим контекстом, воспроизводимым в ней, насколько вжились в образ конкретной исторической личности, показывают ли ее «живым» человеком. Важно, чтобы исполнители ролей говорили на языке изображаемой эпохи, воспроизводили ее колорит, не делали фактических ошибок, а главное — донесли до зрителя основную идею сценического действия.

Нам не удалось обнаружить специальных сценариев ролевых игр, в которых подвергались бы драматизации какие-либо события, феномены, ситуации историко-педагогической тематики. Данный факт обусловил включение в самостоятельную работу студентов (СРС) такого задания, как создание собственных сценариев. Эта работа трудная и специфическая, требующая от студентов не только педагогических знаний, но и актуализации материала, изученного в школе по истории, литературе, русскому языку, словом, широкого кругозора. Ролевая игра — это драматизация, где с помощью диалога, а иногда и монологов ведущимися действующими лицами, разрешается определенный конфликт.

Сценарий для ролевых игр по истории образования и педагогической мысли может представлять собой вторичный или встречный текст, т. е. та-

кой, который создан на основе одного (или нескольких) текста-источника и сохраняет с ним связь. Разграничение текстов на вторичные и встречные носит достаточно условный характер и, по мнению Т. В. Обласовой, «имеет целью подчеркнуть различия в степени субъективного “переживания”, рефлексии и задействования личного опыта в осмыслении обучаемым исходного текста, эксплицируемых компонентов сознания»¹. Из различных оснований, по которым сопоставляются вторичные и встречные тексты, существенными, исходя из обозначенной цели — создание сценария для ролевой игры, являются: связь с исходным текстом; особенности стиля и языка текста; жанры. Так, вторичный текст сохраняет тесную связь с содержанием текста-источника; чаще всего в нем используется научный или научно-популярный стили, а также клише; жанрами его являются: тезисы, аннотации, рефераты, доклады и др. Встречный текст сохраняет ассоциативную и эмоциональную связь на уровне основной мысли и ценностно-смысловой позиции с текстом-источником; в нем используется публицистический или художественный стиль; нет схем и моделей; подчиняется логике индивидуального переживания; реализуется в жанрах эссе, письмах, диалогах-полемиках с автором текста-источника и др.

Цель работы над сценарием как жанром встречного текста способствует развитию у студентов понимания текста на разных уровнях (извлечения

1 Обласова Т. В. Развивающий потенциал деятельности школьников по созданию вторичных и встречных текстов // Педагогика. 2011. № 5. С. 54.

информации, интерпретации смысла в авторском и культурном контекстах, интерпретации смысла в личностном контексте обучающегося), что обуславливает создание ими встречных текстов, различающихся степенью связанности с исходным текстом, рефлексивности, актуализации субъектного опыта.

В качестве первого шага сценарной работы преподаватель может предложить студентам фрагмент педагогического текста, заключающий конфликтную ситуацию и имплицитно содержащий реплики действующих лиц. Такую работу можно назвать созданием встречного текста первого уровня (подобные задания могут быть включены в СРС).

Примером текста-источника может послужить фрагмент статьи В. В. Розанова «Афоризмы и наблюдения», на основе которого студенты должны создать сценарий (встречный текст) для ролевой игры:

«... ученик на испытании зрелости писал работу и написал уже за половину, когда из дому прибежала служанка и сказала, что “их батюшка кончается”. Доложили директору и всей испытательной комиссии, сейчас же передали и ученику. Быстро пробежали «черняк» работы, он был удовлетворителен, т. е. почти удовлетворителен, а ученик был плох, “еле-еле”... Однако написано было столько, что засчитаться за работу, т. е., пойдя в округ, там засчитаться, она не могла бы. Конечно, ученик мог сейчас

прервать экзамен, и директор ему это предложил, то тогда он должен был бы писать так называемую “запасную тему”, и кто знает, какова она, в запечатанном конверте, а эта была легка, бесспорно и ясно — легка, а главное — почти написана. Трудно и мучительно было всем, я думаю — больше всего директору и комиссии, однако думать было некогда. “Что же, отца вы уже не спасете, а вам жить надо”, — сказал кто-то из учителей, и я верю — это был лучший из учителей, т. е. 8 лет наблюдавший усилия ученика и живо их в эту минуту совместивший в воображении, отца же ведь он не видел, а такие вопросы и в такие минуты решаются темпераментом, живым образом, перед глазами стоящим фактом, а не отвлеченным понятием долга. Ученик остался писать. Нет преступника — есть преступление; нет виновного — есть только все страдающие... Но главное, что я хочу спросить — где здесь воспитание?»¹.

Задача студентов: представить действующих лиц (возможно количественное расхождение с текстом-источником), т. е. указать их имена и фамилии, статус; разделить описанные в тексте действия на явления; прописать реплики, которыми обмениваются действующие лица, т. е. подать в диалоговой форме основной конфликт действия; заключить необходимую информацию в ремарки. Решение поставленной задачи может быть таким:

¹ Розанов В. В. Эстетическое понимание истории (Статьи и очерки 1889–1897 гг.). Сумерки просвещения. М., СПб., 2009. С. 703.

Действующие лица:

Пантелей Петрович, директор гимназии.
 Михаил Иванов, ученик 8-го класса.
 Николай Иванович, учитель словесности, экзаменатор.
 Петр Нилович, учитель словесности, член экзаменационной комиссии.
 Федор Федорович, дежурный учитель.
 Учителя гимназии, члены экзаменационной комиссии.
 Швейцар гимназии.
 Служанка.

Фойе гимназии.

Явление I

Швейцар, служанка.

Швейцар. Куда это вы, барышня, торопитесь? Идет экзамен на испытание зрелости. Никого не велено пускать.

Служанка. Мне нужно Михаилу Никифоровичу Иванову передать, что их батюшка кончается.

Швейцар. Ждите здесь. Пойду доложу.

Коридор гимназии.

Явление II

Директор гимназии. Николай Иванович, Петр Нилович, учителя словесности, дежурный учитель, другие учителя.

Пантелей Петрович. Николай Иванович, что Вы скажете о гимназисте Иванове?

Николай Иванович. Плох, Пантелей Петрович. Еле-еле подошел к экзаменам.

Пантелей Петрович. Посмотрите, Николай Иванович, в каком виде у него сочинение. Достаточно ли этого, чтобы работа была засчитана?

Николай Иванович. Хорошо, Пантелей Петрович. Сейчас взгляну на егоopus.

Николай Иванович уходит. Пантелей Петрович, повернувшись к учителям, размышляет вслух, ни к кому не обращаясь конкретно.

Пантелей Петрович. Конечно, надо бы поступить по-христиански, полюдски и отпустить Иванова домой попрощаться с отцом. Но ...

Возвращается Николай Иванович.

Николай Иванович. Нет, Пантелей Петрович, того, что написано, еще недостаточно, чтобы работа была засчитана в округе. Но предложенная тема сочинения близка гимназисту Иванову. Невзирая на свою слабую подготовленность, именно по теме, близкой к экзаменационной, он выступал на одном из уроков. Если он в логической последовательности завершит свое рассуждение, то работа будет засчитана. Трудно сказать, какие будут предложены темы осенью, на переэкзаменовке.

Пантелей Петрович. Да, Вы правы. Если Иванова сейчас отпустить домой, то ему придется писать сочинение осенью. И получение аттестата зрелости окажется под вопросом.

Пантелей Петрович (обращаясь к дежурному учителю). Федор Федорович, пригласите сюда гимназиста Иванова.

Явление III

Те же и Михаил Иванов, ученик 8-го класса.

К директору гимназии и группе учителей подходит Михаил Иванов.

Пантелей Петрович (обращаясь к Михаилу Иванову). Михаил, Вам уже сообщили, что Ваш батюшка умирает?

Михаил Иванов. Да, Пантелей Петрович, я знаю.

Пантелей Петрович. Вы можете идти домой. Но я хочу Вас поставить в известность, что сочинение в том виде, в каком Вы его сейчас написали, не может быть отправлено в округ. Экзамен Вам не зачтется, Вы должны будете его сдавать осенью. Вы обдумайте сложившуюся ситуацию и придите к определенному решению: завершить работу над сочинением или немедленно идти домой прощаться с батюшкой.

Михаил Иванов (в растерянности, грустно). Я подумаю, Пантелей Петрович.

Пантелей Петрович (обращаясь к учителю Петру Ниловичу). Петр Нилович, ведь Вы тоже учили Иванова, может быть, поможете ему сделать этот трудный выбор.

Петр Нилович подходит к Михаилу Иванову.

Петр Нилович (обращаясь к Михаилу Иванову). Миша, я тебе не чужой человек. Я давно знаю тебя, мы с тобой не раз выбирались из труднейших обстоятельств. Послушай, что я тебе скажу на этот раз. Я, к сожалению, не знаю твоего отца, но уверен, что Никифор (пауза) ...

Михаил Иванов. Иванович.

Петр Нилович. Да, уверен, что Никифор Иванович — прекрасный человек. Но он смертельно болен. Ты, твоя матушка и младшие сестры ожидали этого трагического конца. Но смерть, как всегда бывает в жизни, приходит неожиданно и в самый неподходящий момент. Конечно, ты можешь уйти с экзамена,

чтобы попрощаться с батюшкой. Но тогда тебя ждет переэкзаменовка. Как она пройдет, никто не знает. Сейчас же тебе осталось дописать сочинение и сдать остальные экзамены, чтобы получить документ об образовании. В сложившейся ситуации это очень важно: ведь вся забота о матери и сестрах ложится на твои мужские плечи. С аттестатом об окончании гимназии ты можешь найти более оплачиваемую и удовлетворяющую тебя службу.

Михаил Иванов. Спасибо, Петр Нилович. Я подумаю.

Стоящие поодаль учителя перестали переговариваться. Наступила пауза. Михаил Иванов пошел в класс дописывать сочинение.

Учитель, член экзаменационной комиссии. Человечно ли это: с родным отцом нельзя попрощаться. Опять победила форма!

Представленные студентами встречные тексты анализируется преподавателем, который основное внимание обращает на то, как в сценариях передана идея (главная мысль) текста-источника. Если есть необходимость в какой-либо доработке текста (содержательной, логической, грамматической, стилистической и проч.), то она производится (задание по СРС зачитывается). После чего встречные тексты становятся достоянием “публики”: студенты либо выбирают лучший, либо коллективным творчеством создают еще один вариант сценария. Далее определяются исполнители ролей, режиссер-постановщик, при необходимости — другие “специалисты театрального цеха”, назначается дата премьеры.

Репетиции ролевых игр — это не уход в сторону от будущей специальности, а живое, эмоциональное решение педагогических ситуаций. Студент должен готовить себя к продолжительной и продуктивной деятельности в условиях эмоционального напряжения, развивать способ-

ность к перевоплощению, сотворчеству и сопереживанию, быть готовым выражать себя во внешней деятельности. Артистизму нельзя научиться, прочитав или запомнив изложенные в книгах теоретические положения. Артистизмом — немаловажной составляющей педагогической культуры — можно овладеть в работе, в действиях, помогающих выявить и развить способности и умения, связанные с фантазией, интуицией, импровизацией, техникой и выразительностью речи и движений. «Я убежден, — писал А. С. Макаренко, — что в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом. И без такой работы я не представляю себе работы воспитателя»¹.

Если в числе зрителей окажутся такие, которые не создавали встречного текста, тогда целесообразно распечатать созданный студентами сценарий и текст-источник и раздать им: это поможет привлечь к обсуждению разыгранного встречного текста боль-

¹ Макаренко А. С. Собр. соч. в 8 т. Т.8. М.: С. 179–180.

ше участников и провести его более эффективно. Рефлексивный компонент в работе над встречным текстом и ролевой игрой очень важен: он позволяет оценить и созданный текст, и его воплощение в игре.

Вопросы для обсуждения могут быть следующими:

Смогли ли “сценаристы” передать основное содержание текста-источника?

Имеются ли какие-либо замечания к речевому оформлению реплик?

Произошло ли у “артистов” перевоплощение в сценические образы?

Чей образ достиг наиболее полного перевоплощения?

Можно ли назвать гуманным совет Петра Ниловича?

Какой совет дали бы вы в подобной ситуации?

Михаил Иванов, подумав, пошел дописывать сочинение. Назовете ли вы его выбор бесчеловечным?

Обратили ли вы внимание на то, как обращается к Михаилу Иванову Пантелей Петрович и Петр Нилович? Какое обращение (на “вы” или на “ты”) вам ближе?

Если бы подобная ситуация произошла в наше время, каким вы представляете ее разрешение: таким же или другим?

Созданием встречного текста более высокого уровня является работа над сценарием, основу которого составляют несколько текстов. (В системе СРС оценивается большим количеством баллов.) Так, студентам можно предложить написать

сценарии к таким, например, темам: «Открытие Царскосельского лицея»; «Учебный(ые) день(дни) в Яснополянской школе»; «Педагогическое общество в Петербурге: фрагменты деятельности», указав соответствующие тексты-источники.

I. Открытие Царскосельского лицея.

Рекомендуемая литература

Заварзина Л. Э. Отечественная война 1812 г. и дух Царскосельского лицея // Педагогика. 2013. № 4.

Императорский Лицей в памяти его питомцев: В 2 кн. / Сост., введение Л. Б. Михайловой. СПб., 2011.

Кобеко Д. Ф. Императорский Царскосельский лицей. Наставники и питомцы. 1811–1843. М., 2008.

Куницын А. П. Наставление воспитанникам // Михайлова Л. Б. Царскосельский Лицей и традиции русского просвещения. СПб., 2006. С. 233–237.

Мейлах Б. Пушкин и его эпоха [Ч. 1. Царскосельский лицей]. М., 1958.

Михайлова Л. Б. Царскосельский Лицей и традиции русского просвещения. СПб., 2006.

Пушкин И.И. Записки о Пушкине. Письма. М., 1989.

II. Учебный (ные) день(дни) в Яснополянской школе.

Рекомендуемая литература

Власов, Н. И. Из воспоминаний о Л. Н. Толстом // Воспоминания яснополянских крестьян о Л. Н. Толстом. Тула, 1960. С. 108–158 (о школе — С. 128–158).

Каптерев, П. Ф. Главы XXV

(Свободное образование) и XXVI (Критика педагогической системы Л. Н. Толстого) // Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб., 2004. С. 471–509.

Козлов, Д. Д. Воспоминания ученика Яснополянской школы // Воспоминания яснополянских крестьян о Л. Н. Толстом. Тула, 1960. С. 35–44.

Морозов В. Яснополянская школа. Из воспоминаний ученика яснополянской школы // Толстой Л. Н. Для детей. М., 1976. С. 179–192.

Морозов П. В. (Воспоминания) // Л. Н. Толстой в воспоминания современников: В 2 т. Т. 1. М., 1978. С. 108–113.

Смигельский В. Л. Н. Толстой – учитель Яснополянской школы // Народное образование. 1958. № 9. С. 76–79.

Толстой Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М., 1989. С. 134–200.

III. Педагогическое общество в Петербурге: фрагменты деятельности.

Рекомендуемая литература

Заварзина Л. Э. Педагогическая деятельность П. Г. Редкина // Педагогика. 2010. № 1. С. 65–78.

Заварзина Л. Э. Педагог-общественник П. Г. Редкин // Историко-педагогический журнал. 2013. № 4. С. 30–42.

Заседания Педагогического общества // Женское образование. 1878. № 1. С. 47–48.

Зикеев Н. К истории возникновения петербургского педагогического общества // Советская педагогика. 1938. № 11. С. 92–97.

Нефедова И. М. Педагогическое общество в Петербурге // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. М., 1976. С. 350–353.

Песковский М. Л. Константин Ушинский. Его жизнь и педагогическая деятельность // Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф. Челябинск, 1997. С. 301–394.

Струминский В. Я. П. Г. Редкин – русский педагог второй половины XIX века // Редкин П. Г. Избранные педагогические сочинения. М., 1958. – С. 5–57.

При создании встречных текстов высокого уровня большую роль играет текст-образец. Предложенный студентам сценарий-образец выполняет по меньшей мере две функции: по нему готовится ролевая игра, и он служит обучающим материалом для студентов-сценаристов. Анализ встречного текста-образца будет более плодотворным тогда, когда сначала студенты прочтут указанные источники, на основе которых создавался сценарий. Студенты, сравнивая фактический материал, имеющийся в источниках, с тем, что отражено во встречном тексте, увидят, как шел процесс отбора содержания, к чему автор проявил особый интерес, почему отдал предпочтение тем или иным действующим лицам. Важно также обратить внимание на освещение в тексте-образце таких аспектов:

– не искажены ли исторические факты;

– соблюдается ли последовательность в изложении событий;

– правильно ли сценическое действие разбито на действия и явления;

— как реплики (монологи) действующих лиц “работают” на раскрытие темы и основной мысли текста;

— отражает ли речь действующих лиц их индивидуальность и социальную принадлежность;

— чем достигается интерес к данному тексту;

— в чем проявилось творчество автора встречного текста (возможно, в речевом наполнении и стилистическом

оформлении реплик, соблюдении или, наоборот, оправданном нарушении хронологии описываемых событий, “содержательности” ремарок, введении в текст сценария малоизвестных фактов и проч.) и т. д.

В качестве встречного текста-образца предлагаем сценарий ролевой игры, написанный автором данной статьи.

Реформы К. Д. Ушинского в Смольном институте благородных девиц

Действующие лица:

Константин Дмитриевич Ушинский, инспектор обоих отделений Смольного института.

Мария Александровна, императрица.

Мария Павловна Леонтьева, начальница Смольного института.

Аделаида Карловна Сент-Илер, инспектриса Смольного института.

М-Пе Тюфяева, классная дама Смольного института.

Учитель немецкого языка.

Елизавета Цевловская, Мария Ратманова, Анна Ивановская и другие воспитанницы Смольного института.

Действие первое

Классная комната в Смольном институте.

Явление I

Елизавета Цевловская, Мария Ратманова, Анна Ивановская и другие воспитанницы Смольного института.

Елизавета Цевловская. Девочки, вы слышали, что инспектором классов у нас, в Смольном, и на Николаевской, и на Александровской половинах, вместо умершего Тимаева, назначен какой-то Константин Дмитриевич Ушинский?

Мария Ратманова. Да какая нам разница? Будет это Ушинский или Глазневский, а, может быть, Голованевский, ведь ничего не изменится. Разве вы не знаете, что наша всеильная начальница Леонтьева давно забрала всю власть в свои руки и всегда действует по личному усмотрению: у нас работает только тот, кто ей нравится.

Анна Ивановская. Конечно, Леонтьева — настоящий монарх, или лучше, восточный деспот, неограниченный никакими законами.

Явление II

Те же и К. Д. Ушинский.

Ушинский (вбежав в класс, не обращая внимания на реверансы воспитанниц, нервно комкая свою шляпу в руках, и, принявшись, начал выкрикивать). Ведь вы же здесь специально изучаете нравственность, а не знаете, что портить чужую вещь духами или другою дрянью не деликатно!.. Не каждый выносит эти пошлости! Наконец, почему вы знаете ... может быть, я настолько беден, что не имею возможности купить другую шляпу... Да куда вам думать о бедности! Не правда ли ... ведь это, **fi donc, совсем унижительно!**

К. Д. Ушинский выбежал из класса.

Явление III

Елизавета Цевловская, Мария Ратманова, Анна Ивановская и другие воспитанницы Смольного института (ошеломлены, стоят неподвижно).

Елизавета Цевловская. Я могу это услышать от Тюфяевой и не придавать этому никакого значения. Но чтобы с нами так разговаривал мужчина: учитель или инспектор, этого никогда не бывало!

Мария Ратманова. Да что это за инспектор? Не успел появиться, — и уже осмеливается орать на нас, взрослых благородных девушек, как на базарных мужиков! Наконец, даже не мы это сделали! Вероятно, кто-нибудь из другого отделения...

Анна Ивановская. А если бы и мы? Неужели такое преступление облить шляпу духами? Мы всегда так делали, и порядочные мужчины были только польщены этим. Какой-то невоспитанный, некомльфотный!..

Звонит звонок на урок.

Явление IV

Те же, учитель немецкого языка и К. Д. Ушинский.

Девушки, встав, приветствуют учителя немецкого языка, за которым нервной, стремительной походкой входит К. Д. Ушинский.

Ушинский. Добрый день, девушки. Попрошу некоторых из вас прочесть и перевести текст, указанный мною. Вот вы, пожалуйста.

К. Д. Ушинский подал открытый учебник немецкого языка воспитаннице, сидящей на последней парте.

Ушинский. Вот, прочтите, пожалуйста, и переведите.

Воспитанница. Мы этого еще не учили.

Ушинский. Кто может помочь?

Воспитанницы молчат.

Ушинский. А как вы переведете фразу а *livre ouvert*?

Воспитанницы опять молчат.

Ушинский (*обращаясь к учителю*). Скажите, пожалуйста, сколько уроков немецкого языка в этом классе каждую неделю?

Учитель немецкого языка. Два урока в неделю.

Ушинский. Сколько лет воспитанницы уже изучают немецкий язык?

Учитель немецкого языка. Шестой год.

Ушинский. Вычитая каникулы и бесконечное число праздников, воспитанницы учатся, во всяком случае, не менее месяцев семи, следовательно, в году имеют, по крайней мере, пятьдесят шесть уроков... Ведь если бы воспитанницы выучивали в каждый урок только несколько слов и на эти слова делали упражнения и переводы, то какой громадный запас слов они приобрели бы в двести восемьдесят ваших уроков! Между тем воспитанницы не понимают даже смысла прочитанного, хотя текст оригинала простой и легкий.

Учитель немецкого языка. Господин инспектор, позвольте заметить, но Вы спрашивали только слабо подготовленных учениц. И вообще, в институте все внимание обращено на изучение французского языка, по-немецки же воспитанницы говорят очень редко, да и то для проформы. А еще хочу заметить, девушки терпеть не могут немецкого языка.

Ушинский. Не могу поверить, чтобы язык великих Шиллера и Гете вызывал раздражение, кому-либо не нравился. Вы бы сообщили девушкам содержание лучших произведений немецкой литературы.

Учитель немецкого языка (*насмешливо-добродушно*). О, господин инспектор, уверяю Вас... хотя они и в старшем классе, но ничего, решительно ничего не поймут в сочинениях этих писателей и не заинтересуются ими.

Ушинский. Я с Вами решительно не согласен, господин учитель, только полного идиота может не заинтересовать гениальное произведение.

К. Д. Ушинский и учитель немецкого языка покидают класс.

Явление V

Елизавета Цевловская, Мария Ратманова, Анна Ивановская и другие воспитанницы Смольного института.

Елизавета Цевловская. Девочки, вы, конечно, заметили, что новый инспектор, когда читает лекцию или слушает наши ответы, не видит и не слышит, что происходит вокруг.

Анна Ивановская. Но зато, когда нарушают тишину, а особенно, когда ему мешают, то он так резко делает замечание, что становится страшно.

Мария Ратманова. У каждого свои особенности. Давайте не будем его провоцировать, ведь сейчас урок Ушинского.

Явление VI

Те же, К. Д. Ушинский, т-це Тюфяева.

Ушинский (*читает лекцию по педагогике*). Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким, — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически.

Вдруг т-це Тюфяева, ввязавшая чулок, резко встает, с шумом отодвигая стул, подходит к одной ученице и вырывает у нее лист бумаги, полагая, что воспитанница занимается посторонним на лекции. Ученица не отдает классной даме лист бумаги, каждая тянет его в свою сторону, в результате чего бумага рвется.

К. Д. Ушинский прекратил лекцию, впился глазами в классную даму и ученицу и резко закричал.

Ушинский. Перестаньте же, наконец, шуметь! Кто Вас просит сидеть в классе? Учитель сам обязан поддерживать порядок.

М-це Тюфяева, побледнев, села на место.

Ушинский. Продолжим лекцию. Но разве есть специальная наука о воспитании? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом *наука*.

На следующем занятии мы подробнее поговорим на эту тему. Урок окончен.

Ученицы встали, К. Д. Ушинский, поклонившись им, направился к выходу. Но т-це Тюфяева загородила ему дорогу.

М-це Тюфяева. Позвольте Вам заметить, милостивый государь, что мы дежури́м в классе по воле нашего начальства... что мы... что я... я высоко чту мое начальство.

Ушинский (*резко*). Если Вы уже обязаны здесь сидеть неизвестно зачем, то, по крайней мере, должны сидеть тихо, не скрипеть стулом, не шмыгать между пальцами, не вырывать бумаги у воспитанниц, не отвлекать их внимания от урока... Понимаете?

М-це Тюфяева. Я, милостивый государь, служу здесь тридцать шесть лет... мне, милостивый государь, седьмой десяток... я не привыкла к такому обращению... Это все, все будет доложено кому следует.

Ушинский. Если Вы дежурите с такой определенной целью, то и исполняйте Ваши священные обязанности!..

К. Д. Ушинский вышел из класса.

Явление VII

Елизавета Цевловская, Мария Ратманова, Анна Ивановская и другие воспитанницы Смольного института.

1-я воспитанница. Это какой-то ужасающий злец.

2-я воспитанница. Просто невежа.

Анна Ивановская. Неправда, и опять неправда! Ушинский ... это прежде всего человек неземной красоты!

Мария Ратманова. Не ты ли облила его шляпу духами?

Анна Ивановская. Я не могла этого не сделать!.. Спускаюсь утром на нижний коридор и вдруг вижу — входит... Меня точно стрела пронзила! Я так была поражена его красотой!.. Дала ему пройти и сейчас же бросилась к вешалкам, облила его шляпу духами, вылила духи в карманы его пальто, — одним словом, весь флакончик опорожнила, благо он был под рукой.

Елизавета Цевловская. Да, девочки, я тоже считаю, что Ушинский очень красив. Сейчас на лекции я пристально за ним наблюдала. Хотя он крайне нервный и немного выше среднего роста, но лицо его очень выразительно, с тонкими чертами. Прекрасно очерченный высокий лоб говорит о недюжинном уме, он выделяется своей бледностью в рамке черных, как смоль, волос и черных бакенев кругом щек и подбородка, напоминающих короткую густую бороду. Его тонкие, бескровные губы, его суровый вид и пронизательный взор темно-карих глаз, который, кажется, видит человека насквозь, свидетельствуют о присутствии сильного характера и упорной воли. Мне даже показалось, что внешность Ушинского напоминает тип вдохновенного пророка-фанатика, глаза которого во время проповеди мечут искры, а лицо становится необыкновенно строгим и суровым. Как бы мы ни относились к Ушинскому, его лицо, его самого мы никогда не забудем.

Однако, Аня, ты напрасно старалась: он не оценил твоего поступка. Да вы все помните, как он был зол.

1-я воспитанница. Удивительно, но другим учителям нравится, когда нами надушины их вещи.

2-я воспитанница. Разве можно терпеть то, как он обходится с нами и особенно с **м-лле Тюфяевой?**

Мария Ратманова. Я же думаю, что он хорошо “отбрил” Тюфяеву, сколько мы от нее претерпели страданий.

1-я воспитанница. Хотя Тюфяева и гнусное существо, но она все же дама, а каждый образованный мужчина должен относиться к даме по-рыцарски, с утонченной любезностью и почтением.

2-я воспитанница. Он не только невоспитанный человек, но и форсун!

3-я воспитанница. Он не форсун, он хвастун.

4-я воспитанница. Верно, верно! Постарался блеснуть перед нами даже знанием таблицы умножения!.. Он воображает, что мы без него не сумеем помножить число недельных уроков на семь месяцев!

1-я воспитанница. А ведь ты бы не сумела!

Мария Ратманова. Девочки, вы своими глупостями мешаете говорить о серьезных вещах.

1-я воспитанница. Он, наверно, прогонит нашего немца!

2-я воспитанница. Ого, руки-то коротки! Не сегодня-завтра Леонтьева его самого вытурит отсюда!

Мария Ратманова. Много вы понимаете! Он сам может вышвырнуть целую дюжину таких начальниц, как наша. Ушинский — это такая силища!.. Такая!.. Это что-то невероятное!..

2-я воспитанница. Какая там силища! Наглый человек — так вот и все тут.

Мария Ратманова. Разве вы может оценить смелость, дерзость, силу, с которыми человек говорит правду в глаза? Классные дамы втемяшили нам в голову, что это дурно, вы презираете их, а сами повторяете за ними! ... Жалкие вы создания, даже просто, можно сказать, стадо баранов!

1-я воспитанница. Ты лучше не обзывай нас, а расскажи, что узнала.

Мария Ратманова. Я вам сейчас расскажу, о чем говорили инспектриса и Ушинский.

Явление VIII

Инспектриса А. К. Сент-Илер и К. Д. Ушинский.

Ушинский. Знаете, Аделаида Карловна, такая дряблая старушонка... хвастала тем, что высоко чтит начальство, что тридцать шесть лет служит здесь, что живет очень долго... Я хотел было сообщить ей, что слоны живут еще дольше, что продолжительность жизни ценится только тогда, когда она полезна ближним, да не стоило терять времени с этой скудоумной головой! Но так как она грозила донести своему начальству, то я и предупреждаю Вас об этом.

Сент-Илер. Константин Дмитриевич, будьте снисходительны к нашим классным дамам. Я, конечно, понимаю, что они не блещут образованием, но где же взять образованных?

Ушинский. Если бы при приеме классных дам руководствовались правилом приглашать умственно развитых, а не особ, умеющих только кадить всякой пошлости, то при старании, конечно, можно бы найти подходящих...

Нужно создать иные условия для приема воспитательниц и скорее выбросить весь теперешний старый хлам служащих. И сделать это скорее необходимо уже потому, что теперешние классные дамы притупляют умственные способности воспитанниц и озлобляют их сердца.

Сент-Илер. Я, хотя и с большим трудом, могу еще представить себе, что при приемах классных дам будут более, чем теперь, обращать внимание на их умственное развитие, но никогда, я ручаюсь за это, ни одна начальница института не согласится на то, чтобы оставлять воспитанниц в классе с глазу на глаз с учителем. Это немислимо уже потому, что идет вразрез со всем характером институтского воспитания. И такой обычай, по моему мнению, имеет основание: учитель во время урока занят своим делом, а классная дама обязана наблюдать, чтобы воспитанницы не занимались посторонним.

Ушинский. О, когда начнут занятия новые учителя, они сумеют настолько заинтересовать воспитанниц, что те сами не будут заниматься посторонним.

Сент-Илер. Вы, кажется, твердо верите в то, что Вам удастся создать идеальный институт?

Ушинский. На идеальный не рассчитываю, но если бы я не верил в то, что мне удастся оздоровить это стоячее болото, то я бы и не появился в этих стенах.

Я до сих пор думал только о том, как бы лучше поставить преподавание, но те немногие дни, которые я провел здесь, показали, что мне придется вмешиваться и в некоторые стороны воспитания... Если не будут уничтожены многие безнравственные обычаи, развращающие воспитанниц, они будут мешать их правильному развитию.

Сент-Илер. Что же безнравственного Вы нашли в наших обычаях?

Ушинский. Но разве не безнравственно заставляя учениц снимать пелеринки перед приходом учителя? Ведь в послеобеденное время я сам видел, что они сидят в пелеринках; значит, тут дело идет не о том, чтобы приучать их к холодной температуре...

Сент-Илер (*смеясь*). Помилуйте, Вы хотите не только перереформировать наш институт, но и перереформировать всю жизнь женщины вообще, изменить даже все людские отношения! В таком случае Вам придется восставить и против балов, на которые девушки являются декольтированными.

Ушинский (*также смеясь*). Ну, в бальные порядки я вмешиваться не собираюсь... Но согласитесь сами: ведь с обнаженными плечами на балы являются для того, чтобы ловить женихов. А класс для институтки должен быть храмом науки! И вдруг здесь с раннего возраста приучают девушек оголять себя!.. Всеми силами буду добиваться уничтожения этого неприличного обычая.

Сент-Илер. Желаю Вам, Константин Дмитриевич, перестроить институт на идеальных началах, хотя сделать это будет совсем не просто.

Ушинский. Я также, дорогая Аделаида Карловна, желаю Вам всего лучшего.

Явление IX

Елизавета Цевловская, Мария Ратманова, Анна Ивановская и другие воспитанницы Смольного института.

1-я воспитанница. Девочки, он какой-то отчаянный!

2-я воспитанница. Он еще очень умный!

3-я воспитанница. Вообще-то он очень хороший: раскусил, что Тюфяева — дрянь, а немец — плохой учитель.

4-я воспитанница. А я не согласна с тем, что он умный и хороший. Умные и хорошие люди непременно в то же время люди благовоспитанные. А его насмешки над нами и разговор с Тюфяевой показывают его невоспитанность.

5-я воспитанница. А я не согласна с тем, что он наш институт назвал стоячим болотом, между тем всем известно, что это первоклассное заведение.

Мария Ратманова (*гневно*). А что в нем хорошего, в вашем институте? Пусть каждая скажет, что в нем хорошего. Разве то, что мы в нем ничему не научились, что мы холодали и голодали, как жалкие собаки, что нас всячески оскорбляли классные дамы, что нашими воспитательницами были даже сумасшедшие, что мы ни в ком не находили защиты, что мы ни от кого не слышали доброго слова? Ах, молчите, молчите вы, несчастные, с вашим первоклассным заведением, или, лучше сказать, с вашей первоклассной чушью и тупостью!

Воспитанницы молчат.

2-я воспитанница. А все-таки он странный! Как это он не понимает, что ничего нет дурного в декорировании? Это только красиво! Ведь если бы это было пошло и неприлично, то во дворцы и в аристократические дома на балы не являлись бы с голыми плечами.

1-я воспитанница. Я тоже так считаю.

3-я воспитанница. И я.

4-я воспитанница. Я думаю, что он очень умный, совсем заучился и ничего не смыслит в жизни, особенно в красоте.

1-я воспитанница. Небось, очень понял, что Аделаида красива, а Тюфяева — урод: он потому так накричал на нее, а с красивой у него дружеские разговоры.

2-я воспитанница. Не то, не то. Тюфяева — идиотка, а Аделаида умна и умеет всех очаровать.

3-я воспитанница. Да он скоро и ее раскусит. Что будет завтра?

4-я воспитанница. Ах, если бы он подольше у нас остался!

Елизавета Цевловская. Девочки, я думаю, ему у нас несдобровать.

Действие второе

Классная комната в Смольном институте.

Явление I

Елизавета Цевловская, Мария Ратманова, Анна Ивановская и другие воспитанницы Смольного института.

1-я воспитанница. Прошло не так много времени, а наш институт совсем не узнать.

2-я воспитанница. Да, изменений много, потому что у Ушинского есть помощники, его единомышленники.

3-я воспитанница. Новых учителей так много, что сразу даже не запомнишь всех.

Елизавета Цевловская. Мне больше всех понравился учитель литературы Василий Иванович Водовозов. Он не только опытный педагог, но и истинный друг, его не случайно называют лучшим словесником Петербурга. Именно Водовозов растолковал нам, что сначала нужно прочитать произведение, а потом критику о нем и учебник. Как обидно, что нам прежде никто не рекомендовал читать произведения русских писателей!

Анна Ивановская. У Старова мы совсем ничего не читали, даже Пушкина. Мы не имели ни малейшего понятия ни о сюжете произведения, ни о его идее. Но, несмотря на все это, Николай Дмитриевич был нашим самым любимым преподавателем. Все остальные учителя держали себя с нами хотя и вежливо, но официально, а он один относился к нам с самым теплым участием.

1-я воспитанница. За Старова мы так самоотверженно воевали, как ни за кого другого. Но бой был проигран.

2-я воспитанница. Помните, как мы бросились к Ушинскому, едва он оказался в коридоре. «**Monsieur Ушинский!**» — кричали мы. А он нас обескуражил своим ответом: «Ах, пожалуйста, не называйте меня *monsieur*: чересчур официально! Константин Дмитриевич, да и все тут!» Это было для нас так неожиданно, что мы даже забыли, что хотели сказать.

Анна Ивановская. Мы так и не смогли убедить Ушинского в том, что Старов — хороший педагог и прекрасный поэт. Ушинский назвал его фразером и пустозвоном.

3-я воспитанница. Зато мы стали ко всем учителям обращаться по имени и отчеству, что раньше было немислимо.

1-я воспитанница. Молодые учителя и нас, как выпускниц, называют по имени и отчеству. Наши классные дамы Лопарева и Тюфяева, услышав однажды такое обращение, были поражены и очень громко выражали свое возмущение.

Мария Ратманова. Помните, как мы были удивлены тем, что Ушинский просил нас запросто с ним разговаривать, останавливать его и спрашивать обо всем. Он даже сказал нам так: «И не очень сердитесь за мою резкость, за мой, может быть, не совсем вежливый тон...».

Анна Ивановская. Я же никогда не забуду такой случай. Однажды я, очень расстроенная, стояла в коридоре, а Ушинский, проходивший мимо, увидел меня и спросил, почему я так грустна. Мне пришлось объяснить ему, что воспитанницы могут переписываться с родителями не иначе, как через классных дам, то есть классные дамы читают письма и воспитанниц, и их родителей. Такое правило, говорила я Ушинскому, существует испокон веков, тут уж ничего не поделаешь. Я злюсь на себя за то, что не переслала, как другие девочки, свое письмо через родственников. **М-Ле Тюфяева прочитала письмо моего отца, а теперь, искажая его слова, унижает меня, попрекает в бедности. Ушинский поблагодарил меня за доверие и сказал, что будет всеми силами стараться уничтожить этот обычай.**

Мария Ратманова. Хотя Ушинский, как мне известно, говорил об этом обычае даже с его императорским высочеством принцем Петром Георгиевичем Ольденбургским, совершенно уничтожить его не удалось: некоторые классные дамы передают ученицам письма, не распечатывая их, другие распечатывают для проформы, но, конечно, остались и такие, которые по-прежнему читают чужие письма.

Елизавета Цевловская. Зато Ушинский смог убедить начальство в том, что мы, ученицы, имеем право спрашивать у учителя то, что нам непонятно. И вообще, как вы заметили, многие уроки, особенно у учителей, приглашенных Ушинским, имеют характер живых бесед.

Мария Ратманова. Что и говорить, Ушинский стремится сделать нашу жизнь более человеческою и содержательною, он делает все, чтобы развить у нас критическое мышление, чтобы наши дикие, специфически институтские взгляды незаметно сглаживались и заменялись воззрениями иного характера. Ушинский — первый светлый луч в царстве институтского мрака, пошлости, невежества и застоя. Надо только следовать его завету: учиться и трудиться.

Явление II

Те же и К. Д. Ушинский, читающий лекцию. Ученицы записывают за ним лекцию.

Ушинский. Вы должны, вы обязаны зажечь в своем сердце не мечты о светской суете, на что так падки пустые, жалкие создания, а чистый пламень, неутолимую, неугасимую жажду к приобретению знаний и развить в себе, прежде всего, любовь к труду, без этого жизнь ваша не будет ни достойной уважения, ни счастливой. Труд возвысит ваш ум, облагородит ваше сердце; он даст вам силу забывать горе, тяжелые утраты, лишения и невзгоды; он доставит вам чистое наслаждение, нравственное удовлетворение и сознание, что вы не даром живете на свете. Все в жизни может обмануть, все мечты могут оказаться пустыми иллюзиями, только умственный труд, один он никогда никого не обманывает. Постоянно расширяя умственный кругозор, он мало-помалу будет открывать вам все новый и новый интерес к жизни, заставит все больше любить ее не ради эгоистических наслаждений и светских утех... Постоянный умственный труд разовьет в душе вашей чистейшую, возвышенную любовь к ближнему, и только такая любовь дает честное, благородное и истинное счастье. Добиться этого величайшего на земле счастья может каждый, следовательно, человека можно считать кузнецом своего счастья.

Уже с раннего возраста воспитатели должны развить в ребенке потребность к труду, привить ему стремление к образованию и самообразованию.

К. Д. Ушинский покидает аудиторию.

Явление III

Елизавета Цевловская, Мария Ратманова, Анна Ивановская и другие воспитанницы Смольного института.

Елизавета Цевловская. Девочки, замечаете ли вы, что в нашей внутренней жизни происходят перемены. Я теперь стараюсь читать как можно больше и, главное, все время задаю себе вопросы. Например, я долго думала над тем, зачем понадобилось Лермонтову загрязнять образ Бэлы. Он не должен был представлять ее так, что ради любви к Печорину она готова отказаться от родины и веры.

1-я воспитанница. Я тоже нахожу перемены в своей жизни, даже мой брат сказал мне, что я стала серьезнее и со мной можно разговаривать не только о моде и покупках и что я теперь задаю ему так много острых вопросов, что на некоторые из них он затрудняется сразу ответить.

2-я воспитанница. А моя мама сказала, что я стала не только серьезнее, но и мягче и благоразумнее. Теперь я прошу маму купить мне не духи, а достать необходимые книги.

Мария Ратманова. Мы теперь, чтобы не подвести Ушинского и новых учителей, должны серьезнее относиться к учебе, как можно больше читать, заниматься самообразованием, иначе как же мы сможем учить других. Обучение в педагогическом классе обязывает нас вооружаться серьезными знаниями.

Елизавета Цевловская. Девочки, я до сих пор остаюсь под впечатлением речи Ушинского, которую он произнес после обнародования манифеста об отмене крепостного права. Он сказал, что с этого момента все обязаны нести в народ свой труд, знания и таланты.

Мария Ратманова. Еще он сказал, что на русских женщин наступившая эпоха освобождения налагает еще большую обязанность — раскрепоститься от предрассудков, тяготеющих над ними. Женщины должны стать наставницами молодого поколения. Это великая задача, но в то же время трудная и сложная. Выполнить ее женщина может, только получив достойное образование.

Анна Ивановская. Девочки, я записала слова Ушинского. Он говорил: «Вы обязаны проникнуться стремлением к завоеванию права на высшее образование, сделать его целью своей жизни, вдохнуть это стремление в сердца ваших сестер и добиваться достижения этой цели до тех пор, пока двери университетов, академий и высших школ не распахнутся перед вами так же гостеприимно, как и перед мужчинами».

Елизавета Цевловская. По словам Ушинского, получается, что высшее образование для женщин — это альфа и омега женского равноправия.

Явление IV

Императрица Мария Александровна и К. Д. Ушинский.

Мария Александровна. Константин Дмитриевич, зная Вашу чрезмерную занятость, я не стала просить Вас приехать в Зимний дворец. Поговорим здесь, в этом старейшем учебном заведении, о том, что удалось сделать, чтобы оно по-прежнему оставалось образцом для других подобных институтов.

Ушинский. Я, Ваше величество, имея твердый, ясный и определенный взгляд на задачи и потребности образования и воспитания русских женщин, который проистекает из понимания мною важной и ответственной роли женщины как активного члена семьи и общества, принялся за коренное преобразование учебно-воспитательного процесса Смольного института.

Мария Александровна. Да, Смольный институт — Воспитательное общество благородных девиц — имел в своей почти столетней истории определенные преобразования, но на проведение коренного реформирования никто из педагогов не решался. Полагаю, что лишь наличие санкции начальства на реформирование учебно-воспитательной части института для такого дела недостаточно. Успешное преобразование института сможет осуществить только педагог-энтузиаст, обладающий широким кругозором, твердой волей, искренней верой в его успех. Я попросила министра народного просвещения порекомендовать мне такого человека, и господин Норов, пользуясь советом Александра Васильевича Никитенко, известного профессора и академика, преподававшего также в Смольном институте, указал на Вас. Ваша кандидатура мне очень импонировала: я живо вспомнила наши с Вами беседы в Гатчинском парке, Ваши живые, увлекательные и убедительные речи. Не случайно именно Вас я попросила написать письма о воспитании Наследника российского престола. И в Вас, Константин Дмитриевич, я увидела именно такого человека, который успешно проведет преобразование дорогого моему сердцу учебного заведения.

Расскажите, Константин Дмитриевич, что удалось сделать за столь короткий срок.

Ушинский. Прежде всего, Ваше величество, я хочу поблагодарить Вас за то, что мне была предоставлена полная свобода в проведении преобразований. Кроме того, я постоянно ощущал всемерную поддержку с Вашей стороны. Есть еще один очень важный фактор, благоприятствующий успеху наших преобразований, — это время, в которое мы живем. Наша эпоха отличается удивительной чуткостью, отзывчивостью общества ко всему новому, живому, разумному и полезному. На мои начинания сразу откликались сведущие, даровитые, преданные делу исполнители. Каждая здравая идея находила самоотверженного исполнителя.

Мария Александровна. Да, Константин Дмитриевич, я слышала, что Вы привлекли в Смольный институт много новых педагогических сил — и молодых, подающих надежду, и уже имеющих имя в нашем образовании. Расскажите о них подробнее.

Ушинский. В настоящее время в Смольном институте работает блестящий педагогический персонал. Это, например, преподаватель русского языка и русской словесности Лев Николаевич Модзалевский, очень способный молодой человек, прекрасный педагог и поэт; не менее даровитым преподавателем

оказался молодой инженерный офицер, с которым я познакомился в бесплатной Таврической школе, что рядом со Смольным институтом, барон Михаил Осипович Косинский. Хочу также назвать Василия Ивановича Водовозова, уже опытного педагога, словесника; Михаила Ивановича Семевского, артиллериста, преподающего историю; Дмитрия Дмитриевича Семенова, географа; Якова Павловича Пугачевского, учителя физики и естествознания, получившего хороший педагогический опыт в Гатчинском сиротском институте. Из Николаевского института я пригласил, пожалуй, лучших учителей географии Василия Ивановича Лядова и Аркадия Ильича Павловского, заявивших о себе составлением прекрасной книги «Природа и люди». Преподавать русскую словесность в высших классах любезно согласился подающий надежды литератор Орест Федорович Миллер.

Мария Александровна. Удалось ли, Константин Дмитриевич, воплотить в жизнь основные положения реформы?

Ушинский. Да, составленный мной проект реформы и утвержденный Вами, Ваше величество, 27 февраля 1860 года, в своих четырех главных основаниях выполнен. Я имею в виду переход на 7-летний срок обучения, замену трех классов по три года обучения в каждом на семь классов, новое распределение учебных предметов по классам, новые учебные программы.

Мария Александровна. Я солидарна с Вами, Константин Дмитриевич, в том, что теперь родной язык воспитанниц стал центральным предметом, как прежде был французский. Конечно, у этого нововведения было много противников, но мы с Вами отстаивали этот пункт реформ. Я разделяю Ваше мнение о том, что учитель русского языка должен заниматься общим развитием учащихся, в его задачу входит также сообщение ученицам ясного и правильного понятия об окружающих предметах. Кто же их научит рассуждать и правильно выражать свои мысли, как не учитель русского языка! Я полагаю, что именно таким образом развивается в ученицах любовь и способность к учению и тем легче им учиться в старших классах.

Ушинский. Добавлю, Ваше высочество, что в двух низших классах введены предметные уроки, ученицам предложены составленная мною книга «Детский мир», в средних классах мертвую риторику и пиитику заменили разбором самих художественных произведений как русских, так и иностранных. А старшие ученицы изучают историю отечественной литературы, что наиболее способствует эстетическому развитию женщины.

Мария Александровна. Я слышала, что Вы включили в учебный план по этому предмету даже произведения Гоголя.

Ушинский. Да, Ваше высочество, за Гоголя пришлось сражаться: горе-критики считают его писателем, неудобным для чтения великосветскими барышнями. Реформы коснулись также математических наук, географии, естествознания, физики. Хочу поделиться с Вами, Ваше высочество, радостью: мною обнаружена обширная комната, в которой собрана прекрасная коллекция моделей животного царства, чучела птиц, коллекции минералов, гербарии, физические инструменты. Все это когда-то было подарено институту императрицами Марией Федоровной

и Александрой Феодоровной, но никогда не употреблялось. Теперь же уроки физики и естествознания проходят в этом кабинете, где у учителя все под рукой.

Уроки делятся теперь у нас не полтора часа, а час, перемены между уроками по 10—15 минут. В каждом классе не более 30 ученик. Каникулы и большие праздники воспитанницы могут проводить вместе с семьей. В специальном, педагогическом классе занимаются настоящие энтузиасты, готовые всю Россию сделать грамотной.

Мария Александровна. Дорогой Константин Дмитриевич, я горячо поддерживаю Вашу реформаторскую деятельность, но, как мне известно, у нее есть и противники. Сейчас главное — сохранить плоды реформы в Смольном институте и применить ее к другим подобным институтам империи. Благодарю Вас, Константин Дмитриевич, за беседу.

Ушинский провожает Марию Александровну.

Тексты-источники

Водовозова Е. Н. На заре жизни: В 2 т. Т. 1. М., 1987. С. 25—488.

Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост. Белоусов. М., 2003.

Модзалевский Л. Н. К биографии К. Д. Ушинского (По поводу его биографического очерка) // Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 11., М., 1952. С. 430—454.

Песковский М. Л. Константин Ушинский. Его жизнь и педагогическая деятельность // Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф: Биограф. повествования. Челябинск, 1997. С. 301—394.

Рехневский Ю. С. К. Д. Ушинский (некролог) // Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. М., 1952. С. 402—429.

Семенов Д. Из пережитого (Мое первое знакомство с К. Д. Ушинским // Русская школа. 1895. № 1. С. 28—47; № 2. С. 9—24.

Яковлев М. А. Из педагогической деятельности К. Д. Ушинского в Смольном институте // Советская педагогика. 1954. № 3. С. 110—115.

Целесообразно обсудить со студентами некоторые вопросы по данному тексту. Это будет уместно и в том случае, когда к нему обращаются как к образцу встречного текста, и тогда, когда он используется в качестве готового сценария для ролевой игры, и тогда, когда он служит дидактическим материалом при изучении соответствующей темы. Выбор предложенных вопросов обусловлен задачами, стоящими перед преподавателем.

Вопросы для обсуждения

Какие порядки Смольного института до прихода К. Д. Ушинского вам показались, по меньшей мере, странными?

Какой предстала перед вами личность К. Д. Ушинского?

Проследите динамику восприятия воспитанницами образа К. Д. Ушинского.

Какие вопросы поднимал К. Д. Ушинский в своих лекциях?

Почему именно в монологе Елизаветы Цевловской дано портретное описание К. Д. Ушинского?

Оправданы ли слова разговорного стиля в диалогах воспитанниц? Если да, то почему?

Каким образом подчеркнута в тексте индивидуальность девочек?

В чем суть реформ, проводимых К. Д. Ушинским в Смольном институте?

Назовите имена единомышленников К. Д. Ушинского?

Какие изменения претерпели обращения к воспитанницам и учителям?

В какую эпоху отечественной истории пришлось К. Д. Ушинскому служить в Смольном институте? Охарактеризуйте ее.

Чем поразили воспитанниц уроки новых учителей?

Почему воспитанницы уверены в том, что они никогда не забудут К. Д. Ушинского?

Как воспитанницы характеризовали начальницу Смольного института?

Права ли императрица Мария Александровна в том, что для корен-

ного реформирования Смольного института недостаточно лишь санкций начальства?

Какими качествами должен, по мнению императрицы, обладать реформатор?

Какими идеями руководствовался К. Д. Ушинский, реформируя учебно-воспитательный процесс в Смольном институте?

Можно ли представить облик К. Д. Ушинского, исходя из словесного портрета, нарисованного Елизаветой Цевловской?

Почему К. Д. Ушинский так высоко оценивал умственный труд в жизни человека?

Можно ли на основе данного текста увидеть индивидуальные черты воспитанниц Смольного института? Если да, то какими вы их себе представляете?

Как реформирование Смольного института отразилось на развитии девушек?

Список литературы

1. Макаренко, А. С. Письма. Материалы к биографии / А. С. Макаренко // Собр. соч. в 8 т. Т. 8. — М. : Педагогика, 1984. — 336 с.

2. Обласова Т. В. Развивающий потенциал деятельности школьников по созданию вторичных и встречных текстов / Т. В. Обласова // Педагогика. — 2011. — № 5.

3. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение /А.

П. Панфилова. — М. : Изд. центр «Академия», 2012. — 192 с.

4. Розанов, В. В. Эстетическое понимание истории (Статьи и очерки 1889–1897 гг.). / В. В. Розанов. — М. : Республика; СПб. : Росток, 2009. — 878 с.

5. Чернова, Л. Очерк из истории женского воспитания. Основание женского института и устав его. Первые годы его существования / Л. Чернова // Женское образование. — 1878. — № 8.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Е. Н. Астафьева

ЦЕННОСТИ ГУМАНИЗМА КАК ОБРАЗ ХОРОШЕЙ ШКОЛЫ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА



УДК 37.01:165.742(091)

ББК 74.03(2)6+74.002

Педагогическое наследие Д. Н. Узнадзе, С. Н. Дурылина, А. С. Макаренко, рассмотренное в статье, представляет значительный интерес для современных теоретиков и практиков образования, так как обнажают болевые точки воспитания и обучения, ломают привычные стереотипы восприятия ребенка и способов работы с ним, заставляют задуматься об альтернативных путях решения насущных педагогических проблем.

Ключевые слова: педагогика Д. Н. Узнадзе; педагогика С. Н. Дурылина; педагогика А. С. Макаренко; гуманистическая педагогика; свободное воспитание; педагогический конфликт.

E. N. Astafieva

VALUES OF HUMANISM AS THE IMAGE OF A GOOD SCHOOL IN THE FIRST THIRD OF THE 20th CENTURY

The article considers pedagogical heritage of D.N. Uznadze, S.N. Durylin, A.S. Makarenko. It attracts the interest of modern educational theorists and practitioners, as it exposes weak points of education and training, breaks the usual stereotypes of a child's perception and the ways of work with him, and forces to think about alternative ways of solving the urgent educational problems.

Key words: pedagogy of Uznadze; pedagogy of Durylin; pedagogy of Makarenko; humanistic pedagogy; free education; pedagogical conflict.

В первой трети XX столетия в нашей стране наблюдался бурный процесс развития педагогики. В центре педагогических исканий того времени стоял ребенок и оптимальные способы учебной и воспитательной работы с ним. Обратимся к педагогическому наследию Д. Н. Узнадзе, С. Н. Дурылина и А. С. Макаренко, актуализировавшемуся в начале XXI в.

Выдающийся психолог и педагог **Д. Н. Узнадзе (1886–1950)** начал свою творческую деятельность в начале XX столетия, в ту сложную и противоречивую эпоху, когда утверждающееся индустриальное общество, острейшие социально-политические катаклизмы стимулировали повышенный интерес к человеку, поиску путей его освобождения во всех областях жизни. На рубеже XIX–XX вв., пишет Г. Б. Корнетов, «бурно развивается человековедение, возникает комплексная наука о детях — педология. Благоприятный социокультурный и научный фон стимулирует поиск новых путей и способов организации образования, способствует пересмотру традиционных педагогических идей. Предпринимаются попытки поставить в центр учебно-воспитательного процесса ребенка, что приводит к так называемой педоцентристской революции в педагогике»¹.

Д. Н. Узнадзе, получивший блестящую философскую и психологическую подготовку в Лейпцигском

университете и сдавший в 1913 г. экстерном экзамены на историко-философском факультете Харьковского университета, занялся активной научной, педагогической и общественно-просветительской деятельностью. Проблемы воспитания и педагогики, которые в то время не просто переосмысливались на основе новых научных подходов в духе радикального гуманизма, но также являлись предметом острейших общественных дискуссий, привлекли его пристальное внимание.

Обращаясь к самым фундаментальным вопросам педагогики, Д. Н. Узнадзе называл воспитанием «целесообразное вмешательство собственного влияния в процесс формирования жизни другого человека». При этом он подчеркивал, что «педагогику интересует не самовоспитание созревшего человека, а воспитание подростка, еще не созревшего»². По его мнению, «у настоящей педагогики только один путь, следование по которому приведет ее к цели. Этот путь есть раскрытие природы ребенка, знание его психологии»³.

Стремление выстроить педагогику, опирающуюся на природу ребенка и устремленную к формированию идеального человека⁴, закономерно привели Д. Н. Узнадзе к осмыслению того, что он назвал «основной трагедией воспитания». Определяя эту трагедию, он писал: «Кто хотя бы слегка вникал в существо педагоги-

¹ Корнетов Г. Б. История педагогики. М., 2006. С. 172.

² Узнадзе Д. Н. Введение в экспериментальную педагогику. М., 2000. С. 47. (Антология гуманной педагогики).

³ Там же. С. 58.

⁴ Узнадзе Д. Н. Цели воспитания // Там же. С. 37.

ческой практики, тот, наверное, знает все те ухабы, которые так щедро разбросаны на ее пути. Но среди них нет другого столь страшного и опасного, как один, пронизывающий самую сердцевину педагогической практики, с которым приходится сталкиваться всем. Мы имеем в виду ту пропасть, то бездонное море, которое раскинулось между устремлениями воспитателя и воспитуемого и легло в основу главного недоразумения между ними. <...> Воспитатель стремится к своим целям, а воспитуемый — к своим, оба не признают друг друга. Так возникает и растет своего рода непонимание, которое проявляется во взаимоотношениях субъекта и объекта воспитания. Оно становится подоплекой неизбежной трагедии, таящейся в любом воспитании. Чувствуете ли вы ее остроту?»¹.

Д. Н. Узнадзе видел основную трагедию воспитания в конфликте, который, с его точки зрения, имманентно присущ воспитанию, во всяком случае, современной ему педагогической практике. Раскрывая содержание этого конфликта, он писал: «Каковы устремления воспитателя? Это известно и понятно всем нам. Воспитатель как кузнец благоденствия объекта воспитания — подростка — стремится к благоденствию воспитуемого. К своему благоденствию стремится и подросток, но в то же время он избегает воспитателя, не подчиняется его желаниям. Что же является причиной

этого удивительного явления? Ясно, что два участника процесса воспитания — воспитатель и воспитуемый — по-разному представляют себе благоденствие. Первый наполняет это понятие одним содержанием, второй — другим. Как должен понимать благоденствие первый? Что должен он ценить в личности и к чему должен стремиться? Он является активным моментом воспитания. Он — носитель особых идеалов, превратить которые в действительность он считает назначением своей деятельности. <...> Как может подросток понять и оценить деятельность воспитателя, направленную на его благо? Ведь воспитателя в этом случае заставляют действовать совершенно иные соображения, чем те, которые в данный момент интересуют подростка. Этот последний защищает и охраняет свои личные интересы, он служит и требует, чтобы и другие тоже служили его интересам. Он не верит в будущее и никогда не променяет его на настоящее. Он живет моментом, он раб момента. Поэтому он и на минуту никому не уступит свое удовольствие своего настоящего. Воспитатель же своим воспитанием и заботой коренным образом противодействует такому настроению подростка»².

В своем понимании значения и смысла главной трагедии воспитания Д. Н. Узнадзе развивал фундаментальную идею Ж.-Ж. Руссо о столкновении воли воспитателя и воли воспитанника в педагогическом про-

¹ Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика // Там же. С. 62, 68.

² Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика ... С. 62, 65.

цессе, которое обуславливалось рас-
согласованием их целей. Женевский
мудрец видел в этом столкновении
разрушительный, деструктивный по
своей природе межличностный конф-
ликт, который не только резко снижал
эффективность усилий педагога, но и
калечил личность ребенка, провоци-
рую возникновение у него самых не-
гативных черт¹.

В современной педагогической
литературе указанный конфликт при-
влекает к себе пристальное внимание
исследователей. Так, в числе ведущих
противоречий образования, которые
определяют образ педагогической
теории и практики в начале XXI в.,
Г. Б. Корнетов первым называет про-
тиворечие «между целями учителя и
жизненными устремлениями, интере-
сами, целями ребенка», подчеркивая,
что это часто приводит к отторжению
учащимся педагогических усилий на-
ставника, к столкновению их воли, к
резкому снижению эффективности
образовательной деятельности учите-
ля, который оказывается вынужден
не столько заботиться о развитии
учащегося, сколько принуждать его
учиться»².

Каким образом Д. Н. Узнадзе
предлагал преодолеть главную тра-
гедию воспитания, предотвратить
или хотя бы смягчить указанный
конфликт? Отвечая на этот воп-
рос, он в духе Ж.-Ж. Руссо писал:
«Ознакомление с духовной жизнью

ребенка, особенно с развитием его
естественных интересов откроет ши-
рокий путь любому воспитательному
воздействию и тем самым ощутимо
ослабит неистовство того трагического
потока, который рождается и несетя
на почве воспитания»³.

Д. Н. Узнадзе предлагал педа-
гогам ориентироваться на ребенка,
на его естественные интересы, на
его природу. Он предлагал тот путь,
по которому очень по-разному шли
идеолог свободного воспитания К. Н.
Вентцель и лидер прогрессивизма Д.
Дьюи, создатель теории человекоце-
нтрированного образования К. Роджерс
и автор концепции педагогической
поддержки О. С. Газман. Идеи Д. Н.
Узнадзе и сегодня помогают глубже
понять конфликтогенность образова-
ния и способствуют поиску путей пре-
одоления этой конфликтогенности.

С. Н. Дурылин (1886–1954),
прежде всего, известен как религиоз-
ный мыслитель, искусствовед, теат-
ровед и литературный критик. Но не
менее значителен его вклад в отече-
ственную педагогику. Вместе с К. Н.
Вентцелем и И. И. Горбуновым-
Посадовым он был одним из лидеров
русского свободного воспитания,
на протяжении пяти лет являлся от-
ветственным секретарем журнала
«Свободное воспитание».

По мнению С. Н. Дурылина, «для
огромного большинства людей, даже
близко заинтересованных в судьбе

¹ См.: Астафьева Е. Н. Конфликт в педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: перспективные направления исследования феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и практики образования: материалы Третьей национальной конференции. М., 2007.

² Корнетов Г. Б. Общая педагогика. М., 2009. С. 100–101.

³ Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика... С. 71.

русской школы, — учителей и родителей, вопрос о воспитании становится одним из политических вопросов, решаемых, как всякий политический и социальный вопрос, при помощи тех внешних и несовершенных реформ и перемен, которые проводятся в жизнь государственными учреждениями. Коротко говоря, освобождение школы, школьная свобода есть для них частичка общей государственной политической свободы, и добывается эта свобода школы такими же средствами, как добывается и политическая свобода: осуществлением народного представительства и т. п.»¹. При этом С. Н. Дурылин подчеркивал, что «вопросы воспитания не разрешаются в сфере политики, как бы ни казались все эти меры ведущими к свободе и прогрессу. Основной недуг современной школы, которым давно больна и русская школа и школа “свободных стран”, — тот, что она калечит человека, а не содействует всестороннему и широкому развитию его личности, может быть изменен не политическими реформами, а коренным, глубоким изменением всего господствующего строя воспитания на началах истинной свободы и изгнания из области воспитания и образования даже самых тонких и неуловимых видов насилия и принуждения. А для того, чтобы могло состояться такое освобождение школы и воспитания, надо в корне изменить все современные насильнические принципы и основы воспитания, на которых покоится современная школа. Насильственное воздействие должно

быть навсегда выброшено как негодное оружие из воспитания; этим будет поколеблена самая главная основа современной школы. Освобождение школы есть, прежде всего, освобождение детей, и так это освобождение и было понимаемо всеми истинными творцами новой педагогики, во главе которых стоят великие имена Руссо и Л. Толстого»².

С. Н. Дурылин призывал разрушить школы-тюрьмы: «Школы без науки... Учителя без знаний и без любви к делу... Ученики без охоты учиться... И я задыхался в школьной тюрьме. Я чувствовал, что для легких не хватает воздуха. А мысль была жива, работала; и те книги, те немногие люди, которые вливали в душу, загрязненную мутию тюремной правды и тюремной жизни, свежую и чистую струю правды и добра, не давали ей спать, и, тревожная и пугливая, она с ужасом останавливалась на том, что было кругом. А был один ужас тюрьмы... С разрушением же этих тюрем-школ само собою падет и то ложное представление о науке, знании и просвещении, которое у огромного большинства людей неразлучно с представлением об университетах, профессорах, гимназиях, ученых степенях и т. д. А с падением этого обмана мнимой науки, мнимого образования и просвещения разрушится и современная каста ученых и, — что главное всего, — уничтожится до основания право одних людей судить, учить и властвовать над другими людьми только потому, что они побы-

¹ Дурылин С. Н. Введение: Из школы и жизни // Свободное воспитание. 1907/1908. № 1.

² Дурылин С. Н. Введение: Из школы и жизни // Свободное воспитание. 1907/1908. № 1.

вали в разных школах и университетах и называют себя чиновниками, профессорами, прокурорами, инженерами и т. д. И никакой прогресс, никакая свобода не могут существовать без уничтожения этого гибельного права; и народное освобождение будет прочным и действительным только тогда, когда трудовому народу не придется уже платить многих миллионов рублей на содержание тех ненужных и часто вредных ему людей, которые только потому, что побывав в разных школах с мнимой наукой, считают себя умнее, образованнее и лучше его, считают себя вправе судить и учить этот народ, писать для него законы, всячески вмешиваться в его жизнь — и все это помимо его воли. А произойдет это великое народное освобождение от мнимой науки, мнимого просвещения и мнимых просветителей, судей и радетелей только тогда, когда будет уничтожен первый источник этого зла — школа-тюрьма с мнимым ее просвещением, основанным на насилии и лжи, с ее непрерывным убийством и калечением детей и превращением их в чиновников и т. п. И поэтому проповедь словом и делом разрушения тюрем-школ и искание новых, свободных путей просвещения и воспитания — есть первое, величайшее и необходимое дело всех, кто имеет детей, кто любит детей, для кого наука и знание — не пустые слова, кто любит народ и свободу»¹.

Формируя положительный образ школы, С. Н. Дурылин прежде всего исходил из того, что она должна быть

источником душевного здоровья. Он писал: «Существуют бесчисленные, часто разноречивые, часто противоположные ответы на эти вопросы, но среди них есть один уже бесспорно несомненный, уже не поддающийся не только опровержению, но даже возражению, до того очевидна и несомнена его истинность. Этот ответ элементарно прост: какие бы ни были воспитание и школа, но самое меньшее, чего мы можем от них требовать, это чтобы они не вредили здоровью детей, не делали их калеками духовными и физическими. Изречение: «mens sana in corpore sano», живет уже больше двух тысяч лет, успело уже стать разменной, бесцветной, ходячей монетой. В нем выражено и наше минимальное требование к воспитанию. А между тем его опровергает вся существующая школа: если к ней добросовестно и сполна последовательно приложить двухтысячелетнюю латинскую половицу как меру ее достоинств, она не выдержит испытания. Воспитательный и учебный строй, порождающий хронические эпидемии самоубийств учащихся, вызывающий поголовное физическое и духовное их переутомление и истощение, ничему так не враждебен, как старейшему и справедливейшему требованию: “Здоровая душа в здоровом теле”, и поэтому наиболее действительной, наиболее ясно и неоспоримо обнажающей все злокачественные язвы существующей школы и воспитания критикой является критика не педагога, не социолога, не моралиста, но врача. Только ему,

¹ Дурылин С. Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика. 2-е изд. М., 1909.

вооруженному неоспоримой мерой здоровья тела и духа для измерения успешности школы и воспитания, раскрывается вся патология современной школы и воспитания»¹.

Другая важнейшая цель школы, по мнению С. Н. Дурылина, это развитие творческих сил детей. Он писал: «Развитие творческих сил и творчества это не только высшая, это — *единственная* задача школы, это *единственный* смысл воспитания. Если школа и воспитание не служат этому развитию творческих сил в детях, они не нужны, и тогда безразлично существуют они или нет. Если они мешают и препятствуют такому развитию, как мешают ему современные школа и воспитание, они вредны и опасны, тогда детей надо не подвергать им, а беречь от них. При отрицании основоположения о развитии творческой силы окажется бессмысленной и ненужной всякая школа, всякий учитель, и, наоборот, при признании и утверждении его школа и учитель окажутся, может быть, нужнейшим из всего, что есть в жизни, потому что пробуждать творчество и творческие силы, значит усиливать жизненность жизни. Что школа, не основанная на такой основе, потеряла всякий смысл своего существования, отвергнув от себя задачу пробуждения творческих сил в детях — это становится ясным для всякого, кто знаком с современной школой и кто вдумывался в ее уклад и содержание. Но не одна школа забыла о своих задачах и уничтожила смысл своего

существования: семья пошла по ее следам, и для пробуждения творческих сил в детях семья делает обыкновенно столько же, сколько и школа, т. е. ничего. Детей учат, наставляют, вселяют в них те или иные представления, взгляды, идеи, но им не помогают быть творцами, но творчества в них не пробуждают»².

Системообразующая цель воспитания, по С. Н. Дурылину, есть сохранение вечного детства. Он писал: «Разрушение детства — вот задача современного семейного и школьного воспитания, которую оно, надо отдать ему справедливость, разрешает успешно. Сохранение вечного детства — вот задача истинного воспитания, которую оно разрешит, если не захочет порвать с истиной и справедливостью. Эту единственную задачу воспитания можно выразить и иначе: она в том, чтобы сделать взрослых детьми, а детей навсегда удержать от того, чтобы они стали когда-нибудь взрослыми. Это странно звучит, но это не значит задержать развитие детей, преградить путь развития их сознанию, но, напротив, значит содействовать развитию и сохранению в них тех великих начал духовного совершенства, которые так чисты, ярки и определены в детях и которые так затаены, скрыты и принижены у взрослых. Если ясно, что любовь, веселье, вечная радость, необычайная чуткость к добру и злу, совершенная правдивость, горячая, свойственная только мудрецам да детям, жажда познания, предпочти-

¹ Дурылин С. Н. Воспитание как источник душевного здоровья и душевных болезней // Свободное воспитание. 1908/1909. № 10.

² Дурылин С. Н. О детском творчестве // Свободное воспитание. 1908/1909. № 7.

тельнее и нужнее всего, им противоположного, то мы должны стремиться к тому, чтобы взрослые были как дети, а дети не делались взрослыми. Воспитание есть укрепление личности и образование характера, материал для которых доставляют природные силы, скрытые в ребенке, но цемент, то, что связывает отдельные части в одно стройное целое, есть именно та чистая духовная сила, которая бесконечно сильнее в ребенке, чем во взрослом человеке. Взрослый может дать ребенку знания, поделиться с ним опытом, но никак не может дать ему того, чего сам не имеет, — ту первоначальную могучую стихию пылкости духа, добра, правдивости и веселья, которая преисполняет всякого ребенка»¹.

Рисую образ свободной школы, С. Н. Дурылин подчеркивал: «Нет и не может быть ни одного скольконбудь серьезного возражения против того положения, что школа — или в более общем смысле место воспитательного обучения взрослых и детей — есть непрерывный, постоянный, вечно подвижный *опыт*, и настоящей жизнью этого опыта, его невзгодами и удачами определяется то направление, в котором будет идти его дальнейшая жизнь, тем материалом, из которого сложится его будущее. Школа — не только стены и комнаты, книги и пособия, ученики и учителя, школа — особый, крайне сложный живой организм, живущий своей особой жизнью. Для его безболезненного и полного развития необходимо, в сущности,

одно — свобода. Школа должна быть свободна и извне, и, что еще важнее, изнутри для того, чтобы и она сама как целое, и все, что ее образует — ученики и учителя, были и все вместе, и каждый порознь свободны в том, какое направление, какие пути избрать их жизненным силам, чтобы у одних — у детей — беспрепятственно, свободно и полно происходил рост и развитие всех их природенных сил и чтобы у других, у тех, кто берется помогать детям в этом их росте, — была полная возможность свободно удовлетворять все запросы детей, сохраняя и свою собственную свободу. Школа есть общение детей между собой и детей с взрослыми; смысл этого общения и в то же время смысл всего воспитания лишь в одном: в создании для детей той необходимой для их развития атмосферы, которую сами себе создать они не могут, и в помощи им в деле их развития там, где они сами бессильны себе помочь. Во многом постоянное вмешательство взрослых в жизнь детей не только не нужно, но и вредно: там, где дети счастливы, довольны и вполне удовлетворены своим собственным мирком, — там еще нет школы, а есть еще только детская; как только у детей появляются такие потребности, которые удовлетворить сами они бессильны, — потребности в знании, которого еще у них нет и запасы которого они могут получить только от взрослых, потребности в физической работе, в труде, исход которым могут дать только взрослые, — дети не удовлетворяются детской,

¹ Дурылин С. Н. Вечные дети // Там же. 1909/1910. № 5.

общением с детьми, своими сверстниками, и ищут, естественно, общения с взрослыми. И тогда школа заменяет детскую. Есть ли, однако, какие-либо постоянные неизменные законы, следуя которым школа могла бы непрестанно развиваться? Кроме закона — свободы, — который справедлив и неизбежен везде и всюду, думается мне, таких законов нет и быть не может. Если школа — организм, живущий и развивающийся свободно, то жизнь каждого такого организма кроется в нем самом, развивается в нем самом, одному ему присущими путями, законами. Ведь в состав этого организма входят живые люди, целые миры, живущие каждый своей особой индивидуальной жизнью, и даже внешние условия — страны, эпохи, быта, национальности, социального положения, уровня развития культуры и т. д., — в которых им приходится жить и общаться между собой, строго различны и не похожи один на другой»¹.

Большое внимание С. Н. Дурьлин обращал на проблему школьной дисциплины: «Одним из наиболее часто повторяемых ответов на вопрос о подъеме школы является — поднятие дисциплины среди учащихся. Школьная дисциплина — условие процветания школы! Но что такое школьная дисциплина? Истинное воспитание уничтожает саму необходимость существования дисциплины как начала, независимого собственно от воспитания. Воспитание включает в себя все, что есть истинного в понятии “дис-

циплина”, т. е. необходимость соблюдения таких условий воспитательной и образовательной работы в школе, при которых эта работа идет мерно, правильно, продуктивно и исключает из себя все, что есть ложного в этом понятии применительно к школе: стремление внешними воздействиями влиять на внутреннюю жизнь учащихся. Так именно и смотрит педагогическое течение так называемого свободного воспитания на сущность и задачи школьной дисциплины. Свобода для него не значит детский и иной произвол: свобода для детского здорового развития, но не свобода произвола, свобода строить и развивать свою личность знанием, трудом, деятельной верой в общее благо, самодеятельностью, творчеством, а не разрушать ее произволом и самообожествлением в смысле идолопоклонства пред собою. Нет свободы без высших обязанностей пред ближним, и тот раб своего эгоизма, кто думает лишь о своих правах и не хочет знать своих высших обязанностей»².

С. Н. Дурьлин обращал внимание на то, что «русская школа и русское просвещение насаждались чисто внешним, насильственным путем, а не являлись результатом свободного творчества самого народа; дело просвещения было в руках чиновников, а не людей, для которых воспитательная и просветительная работа является жизненным призванием, и потому рутинная, трафаретная, неподвижная и мертвенная царили в строго опекаемой русской

¹ Дурьлин С. Н. Эксперимент или попытка // Свободное воспитание. 1907/1908. № 3.

² Дурьлин С. Н. Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть // Свободное воспитание. 1912/1913. № 11, 12.

школе, а для частного воспитательно-просветительного творчества в русской жизни не оставалось места. Все частные попытки создания свободно-просветительных учреждений гибли в России под гнетом бюрократической опеки»¹. Поэтому С. Н. Дурьлин обращал особое внимание на необходимость выявления, описания, анализа и самой широкой презентации того отечественного педагогического опыта, который воплощал идеал свободного воспитания.

В 1920–30-х гг. выдающийся вклад в решение многих проблем воспитания подрастающих поколений внес **А. С. Макаренко** (1888–1939), которого наряду с Д. Дьюн, Г. Керштейнером и М. Монтессори ЮНЕСКО отнесло к числу педагогов, чье творчество определило лицо педагогики XX столетия. Он, в частности, внес большой вклад в теорию и практику манипулятивной педагогики, одновременно столь же продуктивно развивая теорию и практику педагогики авторитета и педагогики поддержки. «В его произведениях, — пишет Г. Б. Корнетов — воспитывающая и обучающая среда предстает не только с точки зрения ее предметного наполнения, но и с точки зрения той системы общественных отношений, в которую включен воспитанник. <...> А. С. Макаренко, в отличие от Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсера и М. Монтессори, развивал теорию коллективного воспитания. Он выдвинул идею *педагогики параллельного*

действия, суть которой сводится к тому, что наставник, решая педагогические задачи, должен взаимодействовать не столько с самим воспитуемым непосредственно, сколько с тем коллективом, членом которого тот является. <...> Опираясь на многолетний опыт своей практической педагогической деятельности в трудовых колониях, А. С. Макаренко предлагал рассматривать коллектив как особую среду развития ребенка и использовать ее для формирования определенных личностных качеств. Таким образом, воспитатель осуществлял *скрытое, опосредованное влияние на воспитанников через коллектив... «Линия А. С. Макаренко»* в манипулятивной педагогике задает такую модификацию соответствующей ей модели образовательного процесса, в рамках которой педагог старается взаимодействовать с ребенком опосредованно, создавая специальную *социальную среду*, стремясь воздействовать на воспитанников через его взаимосвязи с другими членами коллектива»².

Сам А. С. Макаренко термин «манипулятивная педагогика» не использовал. Однако дал достаточно четкое изложение ее основ в работе «Методика организации воспитательного процесса» (1936). «Воспитательный процесс в хорошо организованном коллективе, — писал он, — происходит без специальных усилий, в порядке постоянного наслаивания мельчайших и тонко

¹ Дурьлин С. Н. История одной свободной школы // Свободное воспитание. 1907/1908. № 1. С. 61–74; № 2.

² Корнетов Г. Б. Педагогика: Теория и история. М., 2008. С. 152, 153.

нюансированных впечатлений, поступков и отношений». При этом А. С. Макаренко подчеркивал, что «воспитатель должен всегда хорошо знать следующее: хотя все воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят, когда с ними бесконечно говорят о пользе воспитания, морализуют каждое замечание. Поэтому *сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план* (курсив мой. — Е. А.). Воспитатель, бесконечно преследующий воспитанников явно специальными беседами, надоедает воспитанникам и почти всегда вызывает некоторое противодействие»¹.

Раскрывая смысл своей педагогической позиции, А. С. Макаренко обращал внимание на то, что «советская педагогика есть педагогика не прямого, а параллельного педагогического действия. Воспитанник нашего детского учреждения есть раньше всего член трудового коллектива, а потом уже воспитанник. <...> Перед коллективом воспитанников воспитатель должен выступать как боевой товарищ, борющийся вместе с ними и впереди них за все идеалы первоклассного советского детского учреждения. Отсюда вытекает и метод его педагогической работы. Это педагог должен помнить на каждом шагу. Поэтому, например, если воспитатель

поставил себе целью разбить, искоренить какую-либо вредную группировку или компанию в отряде, в классе или в учреждении, он должен это делать не в форме прямого обращения к этой группе, а в форме параллельной операции в самом отряде, классе, говоря о прорыве в отряде, о пассивности некоторых товарищей, о вредном влиянии группировки на отряд, об отставании отряда. Он должен мобилизовать внимание всего отряда на этой группировке. *Беседа с самими воспитанниками должна принимать форму спора и убеждения не по прямому вопросу, а по вопросу о жизни учреждения, об его работе* (курсив мой. — Е. А.)»².

А. С. Макаренко прямо указывает на то, что, по его мнению, ««обработка» отдельных воспитанников только в редких случаях должна принимать характер прямого обращения к данному воспитаннику. Прежде всего, воспитатель должен мобилизовать для такой «обработки» некоторую группу старших и влиятельных товарищей из своего отряда или даже из чужого»³.

А. С. Макаренко указывал на то:

— что «первичный отряд, наиболее отсталый в дисциплине, должен вызываться в совет коллектива в полном составе»⁴;

— что «на общем собрании нужно выступать не столько по адресу нарушителя, сколько обращаться ко всем, предлагая всем анализ проступка и выдвигая наиболее отчетливо интересы

¹ Там же. С. 248.

² Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса... С. 248–249.

³ Там же. С. 249.

⁴ Там же. С. 211.

коллектива и рабочего класса, указывая на пути и задачи учреждения и долг перед ним всех его членов»¹;

— что «во всех случаях, когда отряд сбивается на неправильный путь, он (воспитатель. — Е. А.) ведет борьбу в самом отряде, опираясь на лучших его членов и *защищая при этом не свои педагогические позиции, а прежде всего интересы воспитанников и всего учреждения* (курсив мой. — Е. А.)»².

Педагогическая позиция А. С. Макаренко основывалась на его убеждении, что «школьные отношения составляют основной фон жизни ребенка школьного возраста... здесь полный успех и благополучие достигаются ясностью личных и социальных перспективных путей воспитанника, прочностью общественных и коллективных связей, и меньше всего помогают нотации и уговоры»³. При этом он особо подчеркивал, что «воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем»⁴.

Таким образом, важнейшее педагогическое требование А. С. Макаренко — необходимость работы с коллективом в целях создания благоприятной социальной среды жизнедеятельности ребенка (подростка, юноши), организация воспитательного воздействия на него через влияния на эту среду, на ту систему связей и отношений в которой он живет.

Еще одна важная педагогическая проблема, которую пытался решить А. С. Макаренко, заключалась в поиске оптимальной формы учебно-воспитательного учреждения.

В 1920—1928 гг. А. С. Макаренко заведовал колонией малолетних правонарушителей (Полтавской трудовой колонией им. М. Горького). В эти годы окончательно сложилось его педагогическое кредо, позволившее ему в статье «О некоторых проблемах теории и практики воспитания» (1928) вынести школе суровый приговор: «Школа не воспитывает и не может воспитывать. <...> Детский дом, и только детский дом, есть будущая форма советского воспитания»⁵. Формирование негативного отношения к школе как к учебному заведению — школе зубрежки прослеживается в работах А. С. Макаренко 1922—1925 гг.

В августе 1922 г. в приложении к Заявлению в Центральный институт организаторов народного просвещения А. С. Макаренко изложил свое понимание «хорошей школы». Он писал: «Полное отрешение от мысли, что для хорошей школы нужны, прежде всего, хорошие методы в стенах класса. Для хорошей школы прежде всего нужна научно организованная система всех влияний... Основанием русской школы должна сделаться не труд-работа, а труд-забота. Только

¹ Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса... С. 209.

² Там же. С. 249.

³ Там же. С. 250.

⁴ Там же. С. 252.

⁵ Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1. Деловые и личные письма, статьи 1921—1928 гг. Н. Новгород, 2007. С. 300, 301.

организация школы как хозяйства делает ее социалистической»¹.

В опросном листе Полтавской трудовой колонии им. М. Горького в конце 1922 г. А. С. Макаренко следующим образом характеризовал «школьную составляющую» колонии: «Школа. Постоянных школьных групп нет. Ежедневно в совете воспитателей обсуждается проект комплексных тем на неделю вперед и назначаются группы воспитанников и воспитателей для разработки этих тем. Содержание комплексной темы включает в себе обыкновенно разработку вопроса, поднятого воспитанниками на одной из анкетных бесед, и сопровождается работами по математическому, языковому и графическому изображению»².

В статье «Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького», первой журнальной публикации А. С. Макаренко в органе Полтавского губнаробразы «Новыми стежками» (1923. № 2), были сформулированы принципы, на основе которых в колонии осуществлялось образование воспитанников: «Параллелизм работы и знания как требование определяет содержание образовательной работы; внешним образом этот параллелизм может быть выражен только в соотношениях труда и интереса детей. То, что не выражено в детском интересе, очевидно, не будет параллельно его жизни, его труду. В каких бы сладких формах мы ни предложили его ребенку, эта сла-

дость будет только в представлении учителя, в его удовлетворенности по случаю «удачно» проведенного урока. Идя навстречу детскому интересу и считаясь с логикой его жизни до колонии и в колонии, мы оказываемся как раз на путях новейшей педагогики. Это последнее обстоятельство позволило колонии со спокойной совестью отбросить решительно все, что еще ташилось за нами от старой школы. Мы отказались от постоянной программы, от так называемых учебных планов, разделения на предметы, расписания, учебников, задачников. Отказались мы и от самого главного несчастья нашей школы — измерения труда учителя часами и минутами. Но мы не отказались от дисциплины, от старого порядка в работе, от уважения к книге, а самое главное — мы не отказались от постоянного напряжения внимания к тому, что мы делаем, и к тому, что нас ожидает впереди»³.

А. С. Макаренко крайне отрицательно относился к обычной школьной повседневности. В марте 1923 г. он писал в письме к А. П. Сугак: «Что касается метода, то убейте меня, а [я] уже не могу заниматься заданием и спрашиванием урока, зачетами и клубными занятиями, не могу хладнокровно видеть задачника и вообще учебника. Это меня больше всего смущает: в колонии я что хочу, то и делаю. Моим воспитанникам не нужно держать никаких дурацких экзаменов ни в техникум, ни на какие курсы; там еще до сих пор ведь спрашивают, а

¹ Там же. С. 41.

² Там же. С. 49.

³ Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания... С. 66.

школы по ним равняются. Извольте приспособиться к этому направляющему институту. Ваш ученик может быть и образован, и развит, воспитан, но какой-нибудь человек в футляре настойчиво пристанет к нему с вопросом: почему сие важно?»¹.

В октябре 1924 г. в «Тезисах доклада на Всеукраинском совещании комиссий по делам несовершеннолетних нарушителей» А. С. Макаренко сформулировал цели организации учебных занятий в трудовой колонии, дифференцировав их в зависимости от запущенности и способностей подростков: «Учебные занятия должны быть организованы в следующих целях: а) для полной ликвидации всех видов неграмотности уже запущенных подростков; б) для общего широкого развития тех, кто еще способен учиться и дальше; в) для специальной подготовки наиболее способных к поступлению в техникумы и рабфаки»².

В «Очерке работы Полтавской колонии им. Горького» (1925) А. С. Макаренко рассматривает образовательную работу, центральную для школы, в ряду других аспектов организации жизни детей. Ставя ее отнюдь не на первое место: «Труд, дисциплина, быт, образовательная работа, будущее воспитанников и воспитателя, — все это должно располагаться по линии экономического прогресса коммуны, с учетом центрального основного фактора — экономического прогресса всей страны»³.

¹ Там же. С. 75.

² Там же. С. 123.

³ Там же. С. 169.

⁴ Там же. С. 30.

Таким образом, в первой половине 1920-х гг. у А. С. Макаренко формируется стойкое негативное отношение к школе, традиционно понимаемой как учебное заведение, посещаемое детьми для получения образования главным образом в рамках специально организованных учебных занятий. Для А. С. Макаренко главная педагогическая задача — воспитание человека. В 1923 г. в «Лекции о коллективе и личности в детской колонии» он говорит о том, что «Воспитать человека — это означает руководить практикой жизни человека»⁴. Отсюда следует вполне закономерный вывод: школа должна быть заменена детским домом. То есть, то место, куда ребенок приходит, и где обучается в совершенно чуждой его повседневной жизни, искусственной, специально организованной среде, должно быть заменено местом, где он живет, где весь уклад его жизни организован в соответствии с педагогическими задачами его воспитания и обучения, где его образование и есть его взаменительная повседневная жизнь. Таким местом, естественно, не могла стать исправительная колония, но таким местом мог стать детский дом.

Впоследствии в силу изменений советских реалий А. С. Макаренко уже не призывал заменить школу детским домом.

Рассмотренные педагогические идеи Д. Н. Узнадзе, С. Н. Дурьилина, А. С. Макаренко представляют значи-

тельный интерес для современных теоретиков и практиков образования, так как обнажают болевые точки воспитания и обучения, ломают привычные сте-

реотипы восприятия ребенка и способов работы с ним, заставляют задуматься об альтернативных путях решения насущных педагогических проблем.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Конфликт в педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: перспективные направления исследования феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и практики образования: материалы Третьей национальной конференции. — М., 2007.
2. Дурьлин, С. Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика. 2-е изд. / С. Н. Дурьлин. — М. : Тип. Тов-ва И. Н. Кушнерова и К, 1909. — 32 с.
3. Дурьлин, С. Н. Введение: Из школы и жизни / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1907/1908. — № 1.
4. Дурьлин, С. Н. Вечные дети / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1909/1910. — № 5.
5. Дурьлин, С. Н. Воспитание как источник душевного здоровья и душевных болезней / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1908/1909. — № 10.
6. Дурьлин, С. Н. История одной свободной школы / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1907/1908. — № 1. — С. 61—74; — № 2.
7. Дурьлин, С. Н. О детском творчестве / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1908/1909. — № 7.
8. Дурьлин, С. Н. Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, которая должна быть / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. 1912/1913. — № 11, 12.
9. Дурьлин, С. Н. Эксперимент или попытка / С. Н. Дурьлин // Свободное воспитание. — 1907/1908. — № 3.
10. Корнетов, Г. Б. История педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во УРАО, 2006. — 265 с.
11. Корнетов, Г. Б. Педагогика: Теория и история / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2008. — 272 с.
12. Корнетов Г. Б. Общая педагогика / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2009. — 296 с.
13. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Избр. пед. соч. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1978. — Т. 1. — 392 с.
14. Макаренко, А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1. Деловые и личные письма, статьи 1921—1928 гг. / А. С. Макаренко. — Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2007. — 240 с.
15. Узнадзе, Д. Н. Введение в экспериментальную педагогику / Д. Н. Узнадзе. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с. (Антология гуманной педагогики).
16. Узнадзе, Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика / Д. Н. Узнадзе. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с. (Антология гуманной педагогики).
17. Узнадзе, Д. Н. Цели воспитания / Д. Н. Узнадзе. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с. (Антология гуманной педагогики).



А. С. Максяшин

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ УРАЛА XVII–XX ВВ.

УДК 37:7(470.5)(091)

ББК 85.10_р(235.550_в63

В статье представлен анализ становления художественного образования Урала в процессе его эволюции в период конца XVII–XX веков, повлиявшего на профессиональную подготовку специалистов в области изобразительного искусства для горнозаводской промышленности, художественных промыслов и ремесел.

Ключевые слова: уральская школа художественного мастерства; эндемичность; стадии художественного образования; методы, принципы и факторы обучения; система ценностей в художественном образовании.

A. S. Maksyashin

HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH OF ARTS EDUCATION OF URAL in XVII–XX centuries

The article presents the analysis of art education in the Urals in the process of its evolution during the end of the XVII–XX centuries, which influenced the training of specialists in the field of fine arts for the mining industry, arts and crafts.

Key words: Ural school of artistic craftsmanship; endemicity; the stage of art education; methods, principles and factors of learning; the value system of art education.

Исследование истории художественного образования Урала определяется его универсальной ролью и значимостью в российской художественной культуре. Именно на Урале, наиболее динамично развивавшемся в промышленном отношении регионе

страны, на протяжении XVIII–XX веков прослеживались генетические линии художественной культуры в виде традиций, направлений, стилей и технологий. Для уральской школы художественного мастерства была характерна эндемичность — особое

пространственно-временное и территориально-культурное своеобразие, обусловленное интенсивными инверсионно-медиативными связями с горнозаводской промышленностью, художественными промыслами и ремеслами. В отличие от уникальности, для которой свойственна единичность и полная неповторяемость, эндемичность подразумевает глубокое своеобразие, вызванное социально-культурными и природно-климатическими факторами.

До недавнего времени региональное художественное образование Урала оставалось в стороне от внимания исследователей, что позволяет рассмотреть его с историко-педагогических позиций на основе определенных стадий: предпосылок появления, возникновения, развития, становления и последующей трансформации. Хотя художественное образование Урала и проходило через те же стадии, что и отечественное художественное образование в целом, однако имеются и определенные расхождения, которые представляют особый научный интерес: это и признаки самобытности, благодаря которым сложились отличительные подходы в профессиональной подготовке специалистов для нужд горнозаводской промышленности, художественных промыслов и ремесел; и особенности регионального искусства, базировавшегося на связи с художественным образованием и горнозаводской промышленностью, что способствовало обогащению отечественной художественной культуры уникальными по своей значимости изделиями декоративно-прикладного

назначения.

Первой стадии — предпосылок появления художественного образования Урала на рубеже XVII—XVIII столетий — предшествовали следующие факторы:

- активное заселение региона выходцами из центральной России и русского Севера;

- распространение грамотности среди местного населения после раскола православной церкви, вызвавшего стремление к фиксации художественными средствами антагонистических противоречий в религиозных убеждениях;

- создание первых учебных заведений художественного типа (школ художественного мастерства в Троицком заводе А. Ф. Турчанинова, Строгановых в Соликамске, Усолье и с. Ильинское);

- зарождение самобытных направлений в искусстве (керамического, золотошвейного, иконописного, серебряного, эмальерного, гранильного, расписного), передача преемственности и родового опыта старшего поколения к младшему на основе обучения технологическим приемам исполнительского мастерства.

Сама форма обучения на первой стадии отражала непосредственную связь с промыслами и ремеслами, а содержание художественного образования было полностью ориентировано на постижение практических основ профессионального мастерства. Такой подход характеризовал совокупность требований, правил и норм, регламентирующих искомый порядок организации обучения; способы педагогичес-

кого воздействия и взаимодействия педагога на ученика в процессе обучения; усвоением знаний и познавательной деятельности. За основу процесса обучения были взяты следующие методические направления:

- опытно-пробное постижение новых материалов и технологических приемов исполнительского мастерства, технологий, формирование ранее неизвестных практических умений и навыков;

- полное восприятие художественного замысла;

- многократное копирование образца (оригинала) и его повторение (имитация) со стремлением к полному воспроизводству (идентичности);

- контроль результативности обучения.

Несомненно, состояние художественного образования на первой стадии нельзя рассматривать как некий устоявшийся образовательный стандарт, а лишь как «определенный оптимум знаний, умений и навыков, благодаря которым можно сформировать устойчивое стремление достичь определенного жизненного успеха»¹.

Урал первой половины XVIII века формировался уже как крупный промышленный центр России. Именно этот период можно считать второй стадией — стадией возникновения художественного образования Урала, чему предшествовала социально-профессиональная подготовка специалистов в сфере изобразительной деятель-

ности, связанная с необходимостью обеспечения потребностей горнозаводской промышленности. Этому способствовали важные миссии:

- непосредственное участие художественного образования в промышленной модернизации по западноевропейскому образцу;

- возросшие потребности горнозаводского хозяйства в специалистах художественного профиля для градостроительства и прикладных искусств;

- удовлетворение насущных потребностей внутреннего и зарубежного рынков сбыта в промышленной и художественной продукции;

- возникновение общей научно обоснованной методологии и методики обучения в художественном образовании;

- заимствование западноевропейских методик преподавания основ изобразительной грамоты.

Первым мысль о взаимосвязи художественного образования с промышленным производством высказал В. Н. Татищев (1686—1750) — начальник горных казенных заводов, один из просветителей России, автор трудов по истории и педагогике, крупный государственный деятель. Благодаря его напряженной работе было много сделано в развитии просвещения, заложены прочные основы подготовки профессиональных художественно-технических кадров. В. Н. Татищев выдвинул важные для начала

¹ Сутырина Т. А. К проблеме определения генезиса гуманистических идей в педагогической публицистике: сб. науч. тр. // Региональные историко-педагогические исследования в развитии истории образования и педагогической мысли. Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2006. С. 40—42.

XVIII века инновационные идеи, в которых особое внимание уделялось:

— централизации дела просвещения посредством создания специальной коллегии — Правления горных заводов;

— гуманизации нравственного воспитания: «выведением новой породы людей» — идеально образованных и всесторонне развитых¹;

— «благородству прославления великих людей средствами искусства (истинная и благороднейшая цель искусства состоит в том, чтобы сделать добродетель ощутительной и передать бессмертию основу великих людей, заслуживших благодарность Отечества, и воспламенить сердца и разум к последованию)»²;

— системности подхода в образовании посредством обязательного включения рисунка в программы практически всех учебных заведений России в качестве постижения основ изобразительной грамоты, идеи разработки и утверждения принципов академической системы и законов классического искусства³;

— организации школ «для пользы мануфактур и ремесел» для подготов-

ки специалистов в области изобразительного искусства широкого профиля⁴;

— удовлетворению конкретных насущных потребностей общества⁵;

— утверждению школы художественного мастерства на Урале по обеспечению специалистами развивающейся промышленности, градостроительства и прикладных искусств, пользы «художеств» для широких слоев населения⁶.

Благодаря В. Н. Татищеву рисованию стало отводиться особое внимание в процессе обучения будущих специалистов горнозаводской промышленности. Созданная в Екатеринбурге школа «знаменования» (рисования) с 1737 года стала основополагающим учебным заведением нового типа с ориентацией на постижение основ черчения и рисования. Здесь проходили курс обучения многие выдающиеся личности, одна из которых — изобретатель первой паровой машины И. И. Ползунов (1729—1766), прошедший полный курс обучения в Екатеринбургской школе «знаменования» в 1736—1742 гг. и овладевший навыками рисования и инженерной

¹ Молева Н. М., Белютин Э. М. Педагогическая система Академии художеств XVIII века. М. : Искусство, 1956. С. 37—41.

² Новиков А. М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития. Российская академия образования. М. : Профобразование, 1997. С. 163.

³ Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школа рисунка. М. : Просвещение, 1982. С. 14—18.

⁴ Гольнец С. В. Пути развития искусствознания на Урале: сб. науч. тр. // Из истории художественной культуры Урала: под ред. Б. В. Павловского. Свердловск: Изд-во Урал.ун-та, 1988. С. 26.

⁵ Молева Н. М., Белютин Э. М. Русская художественная школа первой половины XIX века. М. : Искусство, 1963. С. 10.

⁶ Павловский Б. В. Искусство промышленного Урала (1700—1861) : автореф. дис. ... доктора искусствоведения. М. : МГУ, 1965. С. 18—20.

графики¹. Важно отметить, что школа «знаменования» находилась на особом положении. Исследователь искусства горнозаводского Урала Б. В. Павловский, давая характеристику горнозаводским школам Урала XVIII века, отмечает следующие важные факторы:

1. Создание школы «знаменования» стало фактом необычайной важности для развития светской культуры на Урале, так как организация стройной системы художественного образования на Урале была проявлением нового мировоззрения.

2. В школу «знаменования» присылались ученики из других учебных заведений Екатеринбурга и горнозаводских поселков Урала, которые, постигнув секреты художественного мастерства, в дальнейшем применяли их в жизненной практике².

Педагогический процесс стадии возникновения включал в себя более целенаправленное усвоение учеником как традиционных, так и новых приемов художественного мастерства под непосредственным влиянием педагога. В основу обучения было положено:

1. Побуждение к художественной деятельности с использованием преимущественно положительных мотивов и стимулов, поддержки склонности к постоянному проявлению трудолюбия и старательности.

2. Проявление метода секуляризации (изменения мировоззренческих позиций в искусстве в переходе с библейских сюжетов на светские).

3. Знание и воспроизведение искусства реализма на основе научно обоснованных теоретико-методических разработок.

4. Ориентация на поиск принципиально новых, ранее не свойственных искусству Урала форм и элементов декора художественных изделий.

5. Применение методики «взаимного обучения» (методика Белл-Ланкастера) старшими младших.

6. Усовершенствование текущего контроля результативности и эффективности обучения.

Кроме основных средств обучения (наглядности, изучение натуральных образцов и речевого изложения учебного материала), стали применяться макеты, изображения рисунков и чертежей, учебные пособия. Был признан целесообразным переход к совокупному обучению, в процессе чего использовались как индивидуально-групповая, так и классно-урочная формы, с установкой на осмысление и понимание сущности художественной деятельности, включение принципов природосообразности и наглядности. Происходило обогащение инновационно-творческого потенциала личности, формирование профессиональных качеств и реализация гуманистических ценностей. Такой подход в художественном обучении способствовал:

— ориентации на принципы традиционализма в использовании материала, рационализма (логической обоснованности и целесообразности профессиональной подготовки специ-

¹ Козлов А. Г. Творцы науки и техники на Урале XVIII—начала XX вехов. Свердловск: Средне-Урал. кн. изд-во, 1981. С. 104.

² Павловский Б. В. Искусство промышленного Урала... С. 8–12.

алистов в области изобразительного искусства для горнозаводской промышленности), гуманизации (обеспечение становления гуманистического отношения к художественно-творческой деятельности «для себя»;

- анализу, синтезу и сравнению учебной информации, самоанализу, творческой рефлексии как системному способу обнаружения причин верного и неверного выбора направления учебного поиска и логики его развертывания;

- систематическому побуждению к творческой художественной деятельности с использованием положительных стимулов;

- проявлению заинтересованности педагогов к учебной деятельности и знаниям обучающихся;

- постижению и воспроизведению искусства реализма на основе первых теоретико-методических разработок;

- ориентации на поиск и освоение в обучении принципиально новых, ранее не свойственных искусству Урала форм и элементов декора в художественных изделиях.

XIX век стал третьей стадией — стадией развития художественного образования Урала, тесно связанной с изменением экономической, образовательной и культурной ситуации под влиянием капитализма как новой социально-экономической формации. Многоформность горнозаводского хозяйства Урала и осуществление комплекса административно-управленческих реформ способствовали созданию учебных заведений нового типа: школы «рисования, лепления и резьбы» при Екатеринбургской гранильной

фабрике (1800), школ художественного мастерства при Верх-Исетском (1800) и Каслинском (1860) заводах, живописной школы в Нижнем Тагиле (1806), школы «клинковых рисовальщиков» в Златоусте (1828). Включение в учебный процесс рисунка позволило осуществить более качественную подготовку специалистов-практиков с широким эстетическим кругозором, что соответствовало новому типу демократического мышления. На качество художественной подготовки учеников влияли следующие факторы:

- заинтересованность, стимулирование и поощрение творческой деятельности на основе выявления одаренных детей и их дальнейшего совершенствования в отечественных и зарубежных учебных заведениях;

- отказ от монистической (однообразной) методики и использование различных подходов, способствующих повышению качества обучения;

- копирование иллюстративных материалов в качестве познавательной основы;

- творческая работа по образцу с ориентацией на воплощение классических нравственно-эстетических идеалов;

- творческое постижение и практическая реализация теоретических и учебно-методических разработок.

Для стадии развития в художественном образовании стали характерными непрерывность, поступательность и системность обучения. Созданные на основе постижения рисунка произведения искусства — бронзовые и чугунные художественные отливки,

клинковое оружие, расписные металлические, камнерезные и гранильные изделия уральских мастеров — вошли в сокровищницу отечественной и мировой художественной культуры.

Четвертая стадия — становление художественного образования — связана с переходом от научно-технической к культурной модернизации, что обусловлено аккумулярованием лучших достижений в художественном образовании и осознанием на рубеже XIX—XX столетий исключительной важности сохранения ценностных национально-региональных приоритетов (в частности, художественных промыслов и ремесел). Открытию новых учебных заведений художественного типа способствовали деятельность Уральского общества любителей естествознания (1870), Екатеринбургского общества любителей изящных искусств (1896), Пермского общества любителей живописи, валяния и зодчества (1909). В числе учебных заведений — Екатеринбургская художественно-промышленная школа (1902) — филиал Училища технического рисования барона А. Л. Штигица (Санкт-Петербург), ремесленные школы в Кунгуре, Лысьве, Мраморском, Нижнем Тагиле, Уфалее, Чердыне. Перед учебными заведениями ставилась важная задача — осуществить художественную подготовку рабочих специальностей применительно к жизненным потребностям. При этом рисование являлось одним из главных условий преподавания. Более совершенные методологические установки повлияли на повышение активизации творчества личности, примером чего может слу-

жить Каслинский чугунный павильон, получивший Гран-при и Большую золотую медаль на Всемирной выставке в Париже (1900). Грандиозный успех этого шедевра складывался из высокой степени мастерства рабочих, получивших базовую художественную подготовку в школе. Именно изобразительное искусство, благодаря своей специфике, стало служить эффективным средством умственного, нравственного, эстетического и трудового развития личности, средством формирования мировоззрения и идейных убеждений. Принципы традиционализма, многожанровости в искусстве и культуросообразности во многом влияли на процесс обучения, благодаря следующим положительным факторам:

- активному внедрению рисунка в процесс обучения;
- доступному и правильному изображению объектов на основе их анализа;
- геометральному методу обучения на основе упрощения сложных форм, благодаря определенной последовательности построения изображений;
- познанию и отражению реальной действительности;
- общественным суждениям и оценкам художественной ценности выполняемых учебных работ;
- постижению и отражению в создаваемых изделиях историко-педагогического и художественно-культурного опыта;
- выявлению особо одаренных учеников, их дальнейшему профессиональному совершенствованию;

— контролю результативности, эффективности и качества обучения.

Формы обучения — индивидуально-групповая и классно-урочная — базировались на принципах последовательности постижения учебного материала и педагогики мастерства (исполнительской, активизирующей, ориентирующей, развивающей, обогащающей параметры); технологии концентрированного обучения (создание условий для погружения в процесс обучения); мотивации творчества (использование знаний регионального историко-педагогического и художественно-культурного опыта). Таким образом, методика обучения заключала в себе постижение художественного мастерства (исполнительского, активизирующего, ориентирующего, развивающего, обогащающего), мотивацию к художественному творчеству на основе использования знаний регионального историко-педагогического и художественно-культурного опыта.

Изменение в содержании художественного образования, расширением сети учебных заведений художественного типа, новых специальностей и квалификаций в процессе новой социально-политической и социально-экономической модернизации 1920 — конец XX века было связано с новой стадией — стадией трансформации. Продолжала укрепляться научно-теоретическая и учебно-методическая база художественного образования Урала, возникли новые

виды и жанры в искусстве. Однако смена исторических парадигм, по мнению Е. Г. Осовского, поставила перед художественным образованием проблему пересмотра многих сложившихся и устоявшихся взглядов как на образовательный, так и на историко-педагогический процесс¹. На стадии трансформации были разработаны и внедрены в практику обучения следующие методы обучения:

— «свободного творчества», «комплексного обучения», «свободного воспитания» на основе синтеза труда и науки художественного образования в области изобразительного искусства;

— проектный, коллективного преподавания, лабораторно-бригадный, «социалистического реализма»;

— познания и анализа формы, построения формы в изображении;

— трансформации отечественного и регионального художественного опыта;

— «обруба» — упрощения сложной формы предметов до простых геометрических форм;

— активизирующего обучения на основе выполнения творческих упражнений, копий, оригиналов, самостоятельных авторских разработок;

— достижения креативного уровня развития личности и ее профессиональных художественных способностей;

— сравнительного изучения связей, сходств или отличий в разнообразных художественных явлениях (метод компаративизма)².

¹ Осовский Е. Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940). М.: Высшая школа, 1980. С. 81.

² Там же. С. 154–176

Исследование деятельности учебных заведений Урала дает представление о принципах обучения, среди которых можно выделить:

- гуманизацию по обеспечению становления нравственно-эстетического отношения личности к искусству, к художественной деятельности, ее субъектам и художественным интересам в рамках перехода художественных ценностей «для себя» в художественные ценности «для всех»;

- отражение социокультурных и философско-мировоззренческих позиций;

- реставрацию историко-педагогических и художественно-культурных ценностей в качестве фундаментальной основы художественного образования;

- разработку новых образовательных и художественных технологий, государственных образовательных стандартов;

- интегративность реализации содержания базового и профессионального художественного образования;

- дифференциацию в реализации художественного образования с учетом возрастных факторов восприятия действительности, познавательной и творческой художественной деятельности;

- самореализацию в художественно-творческом развитии личности в целом и осуществления художественной деятельности в частности;

- толерантность эффективного формирования уважения к историко-педагогическому и художественно-культурному опыту прошлого;

- научность творческих способ-

ностей, расширение возможностей наслаждаться красотой и создавать ее;

- арт-отражение жизненных реалий в различных формах искусства, стирание границ между искусством и жизнью.

Можно отметить и проявление в художественном образовании следующих эстетических категорий: образности (наличия развитых художественных способностей личности), системности (способности к научно-аналитическому мышлению), инновационности (поиска оригинальных решений образовательных задач). Современное художественное образование стало более полифункциональным с ориентацией на объективное и субъективное художественное преобразование действительности, поэтому ведущими функциями стали:

- социальная, непосредственно связанная с художественно-профессиональной деятельностью;

- культуросообразующая, ориентированная на трансляцию историко-педагогических и художественно-культурных ценностей;

- педагогическая, обеспечивающая содержание базового инварианта;

- диагностическая, реализующая на основе социально-педагогических целевых установок развитие обучаемой личности;

- проектировочная, обеспечивающая достижение конкретных целей посредством отбора методов, форм и средств освоения содержания художественного образования.

Содержание художественного образования определило ориентацию на постижение традиционных и ин-

новационных теоретических, методологических и практических основ профессионального художественного мастерства, множественность профессий и специальностей, непосредственно связанных с творчеством. Одним из положительных результатов стадии трансформации стала диверсификация — мера разнообразия в совокупности и одновременном развитии не связанных друг с другом многих видов изобразительной деятельности. Это вызвано конкурентоспособностью художественного образования в новых социально-политических и социально-экономических условиях. Блочно-модульное содержание образовательного процесса подразумевало уже наличие квалификационной характеристики специалиста на основе новых Положений о лицензировании образовательной деятельности и Государственных образовательных стандартов специальностей и профессий, учебных планов реализации образовательных программ, соответствующих технологиям обучения.

Региональный исторический опыт художественного образования Урала накапливался на протяжении трех столетий в тесной взаимосвязи с горнозаводской промышленностью, промыслами и ремеслами, с ориентацией на конкретные жизненные реалии. И в дальнейшем этот опыт также должен быть направлен на применение в современной жизненной практике.

Однако недостаточная осмысленность категории «региональное образование» современной наукой влияет на региональное художественное образование, которое призвано выполнять

свою главную миссию — формировать положительную идентичность (личностную, региональную, российскую) на основе культурологического подхода. Это, в свою очередь, позволяет рассматривать образование как модель жизни, взаимосвязанную с жизнедеятельностью человека, живущего на данной территории. Не учитывать многие положительные наработки региональных школ художественного мастерства (в том числе и уральской) нельзя: именно эти наработки обладают эвристической, исторической, культурологической и педагогической ценностью. Важно активно использовать ценности предшествующего историко-культурного опыта — новому поколению необходима постоянная опора в виде идеальных образцов. В этой связи необходимо создание более совершенных условий для эффективного повышения регионального менталитета, направленного на сохранение историко-педагогических и художественно-культурных ценностей, их экстраполяцию в будущее.

Художественное образование может стать региональным лишь тогда, когда оно станет продуктивным (продуктивное — это система традиционных ценностных ориентиров) и начнет влиять на конкретную жизнедеятельность человека. Художественное образование Урала на протяжении длительного времени наследовало ценностно-нормативное ядро, адаптировало приобретенные знания к условиям конкретной территории. В своей основе оно имеет художественно-культурный контекст и носит конкретно-исторический характер, является базой по передаче и

воспроизводству регионального историко-педагогического опыта. Система ценностей многогранного художественного образования Урала формировалась на протяжении XVII—XX веков, на самом пике российской истории во взаимосвязи с горнозаводской промышленностью, промыслами

и ремеслами, социально-культурным менталитетом местного населения. И благодаря своей многогранности в изобразительном искусстве пока еще сохраняются региональные традиции, на которых базируется национальное историко-педагогическое и художественно-культурное наследие.

Список литературы

1. Гольнец, С. В. Пути развития искусствознания на Урале: сб. науч. тр. / С. В. Гольнец // Из истории художественной культуры Урала: под ред. Б. В. Павловского. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988.
2. Козлов, А. Г. Творцы науки и техники на Урале XVIII — начала XX веков / А. Г. Козлов. — Свердловск: Средне-Урал. кн. изд-во, 1981. — 224 с.
3. Молева, Н. М. М. Педагогическая система Академии художеств XVIII века / Н. М. Молева, Э. М. Белютин. — М.: Искусство, 1956. — 286 с.
4. Молева, Н. М. Русская художественная школа первой половины XIX века / Н. М. Молева, Э. М. Белютин. — М.: Искусство, 1963. — 408 с.
5. Новиков, А. М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития. Российская академия образования / А. М. Новиков. — М.: Профобразование, 1997. — 254 с.
6. Осовский, Е. Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917—1940) / Е. Г. Осовский. — М.: Высшая школа, 1980. — 287 с.
7. Павловский, Б. В. Искусство промышленного Урала (1700—1861): автореф. дис. ... д-ра искусствоведения / Б. В. Павловский. — М.: МГУ, 1965. — 26 с.
8. Ростовцев, Н. Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школа рисунка / Н. П. Ростовцев. — М.: Просвещение, 1982. — 240 с.
9. Сутырина, Т. А. К проблеме определения генезиса гуманистических идей в педагогической публицистике / Т. А. Сутырина // Сб. науч. тр. Региональные историко-педагогические исследования в развитии истории образования и педагогической мысли. — Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2006.

И. В. Неупокоев

ФОРМАЛЬНЫЕ И
НЕФОРМАЛЬНЫЕ НЕГАТИВНЫЕ
САНКЦИИ В ЦЕРКОВНЫХ ШКОЛАХ
ТОБОЛЬСКОЙ ЕПАРХИИ
В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.



УДК 370(09)261.5(091)
ББК 74.03(28-8Тоб)5-41

Настоящая статья посвящена практике применения наказаний в церковных школах Тобольской епархии. Для этого сопоставляется их нормативная основа и факты применения санкций, имеющиеся в открытых и ранее неопубликованных архивных источниках.

Ключевые слова: Тобольская епархия; епархиальный наблюдатель церковных школ; уездный наблюдатель церковных школ; благочинный, священник; церковно-приходская школа; негативные санкции.

I. V. Neupokoev

FORMAL AND INFORMAL NEGATIVE
SANCTIONS IN THE CHURCH SCHOOLS OF THE
TOBOLSK DIOCESE
IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

This article is devoted to practice of application of punishment in the ecclesiastical schools of the Tobolsk diocese. This matches their regulatory framework and facts of the sanctions available in open and previously unpublished archival sources.

Key words: Tobolsk diocese; the diocesan Church schools observer; County observer of Church schools; rural Dean; priest; parochial school; negative sanctions.

Системное устройство церковные школы получили с утверждения в 1884 г. Александром III «Правил о церковно-приходских школах» (далее – ЦПШ). Сам документ содержал лишь самые общие положения и не

упоминал о каких-либо наказаниях для учащихся. Позднее, в 1889 г. появилась «Инструкция учителям и учительницам церковно-приходских школ Тобольской епархии», в которой четко были прописаны принципы вза-

иоотношения учителей и учеников ЦПШ: «В обращении обучающихся с учащимися должен господствовать дух кротости. Учителям и учительницам совершенно **воспрещается бить** учащихся, таскать их за уши или за волосы и обзывать бранными и непристойными словами»¹. Затем, в 1891 г. последовало определение Св. Синода «О дисциплинарных мерах, применяемых в церковно-приходских школах», которое указывало на недопустимость таких мер воздействия, как оставление без обеда, лишение прогулки, удаление ученика из класса, стояние на коленях, битье линейкой по рукам, частое спрашивание уроков, чтение псалмов во внеурочное время и положение поклонов перед иконами².

Главными источниками по применению наказаний в ЦПШ служат официальные отчеты Тобольского епархиального училищного совета (далее ТЕУС), уездных отделений ТЕУС, епархиального и уездных наблюдателей. Уже самый первый перечень дисциплинарных санкций содержится в отчете ТЕУС за 1888–89 уч. год: «Ученики неисправные и малоус-

пешные, а также не отличающиеся благоповедением, подвергались дисциплинарным мерам: внушение, выговор ученику наедине или перед всем классом, сидение на особом месте как во время уроков, так и во время перемен, равно стояние на ногах у классной доски или в углу, допускалось и стояние на коленях, а за упорную леность и шалость — оставление в классе после уроков на час и более времени»³. В отчете за следующий 1889–90 уч. год добавилось: «лишение обеда и сообщение родителям с просьбой принять домашние меры к исправлению их детей»⁴. В отчете за 1891–92 уч. год также добавилось: «устранение от участия в общих детских играх»⁵. Из отчета за 1910–11 уч. г. следует, что «... в двух школах Тюменского отделения меры взыскания учащими с учеников не соответствовали педагогическим правилам и существующим узаконениям и являются превышением учительских прав и власти»⁶.

Применение допустимых и запреценных дисциплинарных санкций зафиксировано в отчетах тобольского епархиального наблюдателя Г. Я.

¹ Инструкция учителям и учительницам церковно-приходских школ Тобольской епархии // Тобольские епархиальные ведомости. 1889. № 13–14. С. 136–138.

² Наумова Н. И. Церковноприходские школы и школы грамоты Восточной Сибири в 1884–1917 гг. (На материалах Иркутской и Енисейской епархий) : дис. ... канд. ист. наук. Иркутск, 2002. С. 211.

³ Церковно-приходские школы в Тобольской епархии // Тобольские епархиальные ведомости. 1890. № 5–6. С. 130–131.

⁴ Церковно-приходские школы Тобольской епархии в 1889/90 учебном году // Тобольские епархиальные ведомости. 1891. № 7–8. С. 158.

⁵ Отчет Тобольского Епархиально-Училищного Совета о церковно-приходских школах и школах грамоты в Тобольской епархии за 1891–1892 учебный год // Тобольские епархиальные ведомости. 1893. № 17–18. С. 323–324.

⁶ Отчет о состоянии церковных школ Тобольской епархии в учебно-воспитательном отношении в 1910/11 учебном году // Школьный листок при Тобольских епархиальных ведомостях. 1912. № 8. С. 58.

Маляревского. Так, из его путевого журнала за 1890—91 уч. г., например, следует, что учитель Калмацкой ЦПШ Иванов очень грубо обращается с учениками, называя их «безмозглыми, дрянью»¹. В его же отчете за 1900—01 уч. г. говорится «о применении в одной из школ Курганского, в одной — Березовского уезда и в одной — Ялуторовского дисциплинарных мер, не рекомендованных упомянутым узаконением»². Из отчета за 1903—04 уч. г. следует, что «Случаев применения дисциплинарных мер, запрещенных определением Св. Синода от 16—30 января 1891 года за № 91, в отчетном году наблюдалось было два»³. В его же отчете за 1905—06 уч. г. констатируется, что: «Случаев применения дисциплинарных мер, недозволённых существующими правилами и требованиями здоровой педагогики наблюдалось сравнительно немного и к устранению их принимались следующие меры. В Ялуторовском уезде одна учительница, замеченная в этом, была уволена от службы, другая из Ишимского уезда также оставила службу в церковных школах...»⁴.

С 1907 г. новым епархиальным наблюдателем был назначен протоиерей Н. Грифцов, в отчетах которого также приводятся факты использо-

вания формальных и неформальных негативных санкций. Он отмечает, что за период 1909—10 уч. г. применялись: «замечание, выговор, стояние на ногах за партою и у классной доски, оставление на час после классных занятий, сообщение родителям». И далее: «Имел место выдающий по своей грубости случай. Учительница градо-Тюменской Ильинской ЦПШ Агрипина Шветова, выведенная из себя грубыми шалостями одного из учеников 8 октября 1909 г. толкнула его так, что он ударился о парту и разбил себе висок»⁵.

В этот же период в соседней Оренбургской епархии, по данным оренбургского епархиального наблюдателя за 1901—02 уч. г., применялись: «строгий и пристальный взгляд учителя на провинившегося, название ученика по имени, замечание, выговор, смещение ученика с одного места на другое, занесение имени провинившегося на доску, выставление дурного балла в классном журнале, стояние на ногах, сообщение родителям и воспитателям о дурном поведении ученика». В тех школах, где учителями являлись мужчины, применялось: «Слишком продолжительное стояние на коленях», «драние за уши», «драние за волосы», «удары квадратиком или линейкой по голове или куда попало,

¹ ГАКО (Государственный архив Курганской области). Ф. И-201. Оп.1. Д.13. Л.69-об

² Извлечения из отчета Тобольского Епархиального Наблюдателя о состоянии церковных школ Тобольской епархии за 1900—1901 учебный год // Школьный листок при Тобольских епархиальных ведомостях. 1902. № 11. С. 81—82.

³ Отчет Тобольского епархиального наблюдателя церковных школ за 1903—1904 учебный год // Тобольские епархиальные ведомости. 1905. № 15. С. 116.

⁴ Отчет Тобольского епархиального наблюдателя церковных школ Тобольской епархии в 1905—1906 г. // Тобольские епархиальные ведомости. 1907. №16. С. 139.

⁵ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.33. Л.13.

толчки кулаком в грудь»¹. Поэтому не случайно, что в 1912 г. Оренбургский ЕУС в письме в Челябинское уездное отделение требовал по отношению к малоуспешным ученикам «совершенно не допускать мер карательных, извращающих душу ребенка и вредных для тела, пробуждающих в детях вместо любознательности, отвращение к занятиям»².

Кроме отчетов епархиального наблюдателя, не менее важным источником по проблеме применения наказаний служат отчеты уездных наблюдателей церковных школ. Тем более, согласно специальной инструкции, им в обязанность вменялось обращать внимание на порядок надзора за учащимися и на принимаемые меры поощрения и взыскания³. Наблюдатель церковных школ священник Васильев в отчете за 1893—94 уч. г. писал, что «Дисциплинарные меры взыскания применялись к невнимательным и неаккуратным ученикам в постепенности от замечания до оставления после уроков в классе для исполнения невыполненных или плохо сделанных работ»⁴. Весь перечень санкций подробно представлен у Курганского уездного наблюдателя священника А. Коровина за 1902—1903 уч. г.: «Школьная дисциплина в большинстве школ поддерживалась хорошо. В Боровлянской, Коробейниковской, Больше-Иткульской, Шепотковской,

Вагинской и Памятинской — посредственно, а в остальных — удовлетворительно. В упомянутых школах дисциплина страдала или от недостаточной настойчивости и слабых характеристик учительниц, или же от их малоопытности и отсутствия педагогического такта»⁵. За период 1912—13 уч. г.: «Школьная дисциплина в большей части школ поддерживалась хорошо, в 9 удовлетворительно, в 1 посредственно, в Суловской школе учительница Морева применяла недопозволенные меры взыскания по неопытности»⁶. В отчете за 1916—17 уч. г. указаны также и профилактические санкции: «Мерами к предупреждению нарушений дисциплины служили предостережения словами, строгим взглядом, внушения, советы, наставления, зоркое общение с учащимися... Меры взыскания: выговор наедине и строгий при всех, запись на классную доску, стояние на ногах за партой, в углу, у стола и у доски, лишение игр, оставление без завтрака и без обеда, задержание после уроков от нескольких минут до 1-го часа, требование учить уроки в школе по праздникам, запись в кондуктную книгу (в Новоиконовской), извещение и предупреждение родителей; в случае же безысходности всех мер к исправлению, — увольнение из школы.... Случаев недопозволенных и унижительных мер взыскания не замечено»; в Тебеняжской и Доможировской

¹ ГАКО. Ф. И-50. Оп.1. Д. 17. Л.6-об.

² ГАКО. Ф. И-110. Оп.1. Д.32. Л.44.

³ Инструкция наблюдателю церковных школ Тобольской епархии // Тобольские епархиальные ведомости. 1890. № 19—20. С. 168.

⁴ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.15. Л.48.

⁵ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.27.Л.23-об.

⁶ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.48. Л.4-об.

ЦПШ «проявлялись случаи неисправимо-плохого поведения учеников (как табакокурение, сквернословие, леность, упрямство), за что по необходимости пришлось исключить 4-х учеников»¹.

Источником для нашего исследования служит и такой вид делопроизводительной документации, как переписка между уездными наблюдателями и заведующими школ. Например, Курганский уездный наблюдатель священник А. Коровин в сентябрьском 1901 г. письме заведующему Головинской ЦПШ сообщал об обнаружении следующего факта: «Учительница по своему произволу исключила ученика из школы, даже без ведома и. о. заведующего», и далее просил объяснить учителям, что «подвергать детей такому тяжкому наказанию, как исключение из школы, тем более единолично, они ни в коем случае не должны»².

На основании донесений священников-наблюдателей уездные отделения составляли для ТЕУС ежегодный отчет о церковных школах, в которых также была представлена информация о наказаниях. Так, в отчете курганского уездного отделения за 1891—92 уч. г. говорится, что «В числе дисциплинарных мер взыскания за неисправность, малоуспешие, леность и шалости учащихся практиковались:

словесное вразумление, выговор — и как высшая мера взыскания — стояние на ногах во время уроков. Случаев же применения более суровых мер взыскания, которые могут иметь вредное воспитательное влияние на детей, наблюдателями не замечалось»³. В отчете за 1895—06 уч. г. перечисляются такие дисциплинарные меры, как «выговоры, замечания, стояния на ногах, оставление на час по окончании занятий»⁴.

Кроме специальных наблюдателей церковных школ, Тобольская Духовная Консistorия обязала посещать все сельские училища благочинных приходских церквей и доносить «об усмотренных ими недостатках»⁵. Таким образом, донесения благочинных приходских церквей епархии также являются одним из источников по рассматриваемой проблеме. Так, например, в 1914 г. благочинный церквей курганского уезда доносил, что «учитель Наумов дерзок и груб к ученикам, клеветать и лгать способен»⁶.

Епархиальный и уездные наблюдатели в соответствии с должностными обязанностями могли бывать в школах только два раза в учебном году. А в их присутствии в качестве проверяющих учителя и законоучителя церковных школ в большинстве случаев вряд ли бы стали использовать неформальные санкции. А это озна-

¹ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.49. Л.9,30.

² ГАКО. Ф. И-117. Оп.1. Д.13. Л.118

³ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.14. Л.4.

⁴ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.17. Л.13-об.

⁵ Указ ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА, САМОДЕРЖЦА ВСЕРОССИЙСКОГО, из Тобольской Духовной Консistorии благочинным Тобольской епархии // Тобольские епархиальные ведомости. 1900. № 17. С. 116.

⁶ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д. 56. Л. 25-об.

чает, что вышеприведенную в отчетах информацию о наказаниях следует считать неполной. Поэтому в нашем исследовании следует найти источники, в которых об этом свидетельствовали бы сами «субъекты наказаний»: учителя и законоучителя. Наличие или отсутствие таких источников зависит, в том числе и от сложившихся взаимоотношений между ними: либо сотрудничества и тогда применение наказаний может скрываться, либо конфликта и тогда один из субъектов использует наказания как повод донести на другого. Так, например, в 1911 г. заведующий Марковской ЦПШ священник Попов доносил в Курганское отделение, что они вместе с учительницей уволили ученика старшей группы А. Петрова за безобразные шалости¹. В 1914 г. заведующий Головинской ЦПШ доносил, что учительница Е. Данилло избивала одного ученика веником и его родители просят сообщить об этом начальству². В 1915 г. заведующий М-Песьяновской ЦПШ священник Попов также сообщал в курганское отделение о невольных поступках учительницы Петровой с детьми³.

Ряд учителей церковных школ даже делились своим опытом применения наказаний. Так, имеющая 18-летний стаж учительница в 1913 г. писала в епархиальных ведомостях: «...борьба с непослушными и упрямыми детьми вызывает много

трудов и осложнений. Один строптивый ученик в классе заставляет волноваться и волноваться серьезно, до болезни. Не говоря уже о том, что больно своему самолюбию видеть непослушного и упрямого ученика, но ведь часто такой ученик подрывает авторитет учащего перед всем классом: ему говоришь одно, а он делает другое. Ему скажешь: “Иди в угол!” — Он сидит на месте. Что тут делать? Наконец, чувствуешь, что волнуешься, сердиться, выходишь из должных рамок и ...способен надеть массу непоправимых вещей... щелчки, битье линейкой, дранье ушей и т. п.». И далее она делится опытом своих санкций: «Я говорю другим учащимся, чтобы они не разговаривали и не играли с непослушным на перемене, пока не исправится. Учебники даю старые. Родителей прошу спрятать хорошую праздничную одежду и дать плохую»⁴.

Одним из наиболее ценных источников для нашего исследования служат мемуары самих учеников церковных школ, в частности, Курганской ЦПШ. Так, в воспоминаниях С. И. Коржева, ученика с 1913 г., приводятся примеры, совсем противоположные требованиям школьной Инструкции 1889 г.: «... широко применялись физические наказания учащихся. провинившихся оставляли без обеда (т. е. после уроков в школе), били по голове линейкой, а учи-

¹ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д. 42. Л.29-об.

² ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д. 56. Л.106-об.

³ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д. 65. Л.83-об.

⁴ Непослушание и упрямство детей в школе // Школьный листок при Тобольских епархиальных ведомостях. 1913. № 14. С. 63–64.

тель пения «камертоном», теребили за уши, ставили перед всем классом к доске, в угол»¹. Еще один ученик той же Курганской ЦПШ А. С. Перов вспоминает о таком факте: «Закон божий преподавал дьякон и частенько вкочлачивал знания линейкой. Учителя же такой метод не применяли. У них самое строгое наказание и за самый большой проступок было поставить ученика перед всем классом на колени на какое-то время»². Аналогичные подробности упоминает в своей автобиографии ученик ЦПШ Н. К. Каранчуков, который так описывает методику преподавания учителя Закона Божия: «Такой грубый и невоспитанный человек цыганского типа часто драл за уши и прекратил эту «меру воспитания» после того, как исколечил одного ученика»³.

Интерес представляет и различная реакция родителей на дисциплинарные меры к их детям. Архивные источники содержат примеры отрицательного отношения родителей, особенно к неформальным санкциям. Собственно через родительскую реакцию и становится известно само конкретное наказание. Так, в Тобольских епархиальных ведомостях за 1906 г. было опубликовано письмо-жалоба, подписанное просто инициалами. Из него следовало, что некий учитель одной из церковных школ Ишимского уезда «нещадно морит учеников без

обеда... После окончания уроков они поднимают рев: просят учителя простить, а он не хочет слушать их и идет к себе в квартиру, а они голодные в спертom воздухе да еще с плачем остаются в классе»⁴. Как видим, применение наказаний нередко становилось объектом интереса для прессы. В тюменской газете «Вестник Западной Сибири» была напечатана статья «Своеобразные приемы воспитания». В ней говорилось, что учительница Спасской ЦПШ г. Тюмени А. Попова «щиплет, колотит, выгоняет, увольняет, бьет и дает прозвища ученикам». В отношении законоучителя протоирея А. Грамматина сообщалось, что он также щиплет учеников. Епархиальное начальство предписало тюменскому уездному наблюдателю провести строгое расследование. В результате выяснилось, что ни один факт не подтвердился, а учительница А. Попова в епархиальных ведомостях написала опровержение⁵.

В ряде случаев применение наказаний обсуждалось даже на сельском сходе. В марте 1917 г. Обезьяновский сельский сход обсуждал учительницу местной ЦПШ Анну Романову, которая ученицу Мазаеву выгнала и отказала ей в учебе, а ученика Лямцева безвинно сутки держала голодным. Сельский сход в своем приговоре постановил просить начальство «уволить от должности учительницу Анну

¹ ГУ ГАОПДКО. Ф.6915. Оп.1. Д.2. Л.4.

² КОКМ. Ф. 31. Оп.1. Ед. хр.10. Л.28.

³ ГАКО. Ф. р-1735. Оп.1. Д.29. Л.9-об.

⁴ Школьный листок при Тобольских Епархиальных Ведомостях. 1906. № 22. С. 176.

⁵ Клевета на церковную школу // Школьный листок при Тобольских епархиальных ведомостях. 1913. № 10. С. 33.

Романову и заменить другим лицом¹.

Таким образом, применительно к церковным школам существовали строгие нормативные предписания о допустимости тех или иных наказаний. Их применение было одним из объектов отчетности при ревизии школ специальными наблюдателями. Отчеты фиксировали в том числе и недопустимые негативные санкции. Однако эти документы не могли отражать всю совокупность наказаний из-за специфики самой системы инспекции школ, а также из-за естественного желания «не выносить сор из избы». Поэтому существенным дополнением к раскрытию этой проблемы нам послужили неопубликованные мемуары учащихся церковных школ и материалы прессы. Следует отметить, что, с одной стороны, ТЕУС от своих уездных отделений требовал обращать внимание на поддержание школьной дисциплины. Так, из его письма в мае 1899 г. в курганское отделения следовало, что «Во многих школах дисциплина поставлена не вполне удовлетворительно. Ученики во время занятия учителя с другой группой шалят и занимаются разговором. Обратит внимание на школьную дисциплину заведующих и учащихся»². С другой стороны, вопрос о применении наказаний не относился к числу первостепенных. Например, за период 1896, 1897 и начала 1898 г. курганское уездное отделение сделало 99 постановлений, из которых только

одно было посвящено исключению двух учеников курганской ЦПШ за крупный дисциплинарный проступок³. Наличие четко прописанных требований к наказаниям практически позволяло в целом контролировать этот вопрос. Однако это не означало возможности применения в отдельных случаях неформальных негативных санкций. На примерах мы показали, что, несмотря на официальный запрет, в ряде школ наиболее часто практиковалось «оставление без обеда» или «поставление на колени». Это можно объяснить и как неосведомленностью родителей и даже учителей законодательным ограничением допустимых санкций, и как примирительным отношением крестьян к наказаниям как к таковым. Тем не менее, из-за незначительности неформальных негативных санкций их следует считать скорее исключением.

Проблема наказания в церковных школах будет закрыта постановлением Временного правительства от 20 июня 1917 г. об объединении учебных заведений разных ведомств в Министерстве Народного Просвещения. Почти 40 тысяч церковных школ с имуществом будут переданы в ведение МНП. А уже при большевиках Декретом ВЦИК «Об единой трудовой школе РСФСР» в школах вообще будут отменены любые виды наказания⁴.

¹ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.70. Л.11-об.

² ГАКО. Ф. И-34. Оп.1. Д. 64. Л. 82.

³ ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д. 18. Л. 39.

⁴ Загребин С. С. Культурная политика Российского государства в конце XIX – первой трети XX вв. Челябинск, 2006. С. 36.

Список литературы

1. Инструкция учителям и учительницам церковно-приходских школ Тобольской епархии // Тобольские епархиальные ведомости. — 1889 — № 13—14.
2. Наумова, Н. И. Церковноприходские школы и школы грамоты Восточной Сибири в 1884—1917 гг. (На материалах Иркутской и Енисейской епархий) : дис. ... канд. истор. Наук / Н. И. Наумова. — Иркутск, 2002.
3. Церковно-приходские школы в Тобольской епархии // Тобольские епархиальные ведомости. — 1890. — № 5—6.
4. Церковно-приходские школы Тобольской епархии в 1889/90 учебном году // Тобольские епархиальные ведомости. — 1891. — № 7—8.
5. Отчет Тобольского Епархиально-Училищного Совета о церковно-приходских школах и школах грамоты в Тобольской епархии за 1891—1892 учебный год // Тобольские епархиальные ведомости. — 1893. — № 17—18.
6. Отчет о состоянии церковных школ Тобольской епархии в учебно-воспитательном отношении в 1910/11 учебном году // Школьный листок при Тобольских епархиальных ведомостях. — 1912. — № 8. — С. 58.
7. ГАКО (Государственный архив Курганской области). Ф. И-201. Оп.1. Д. 13.
8. Извлечения из отчета Тобольского Епархиального Наблюдателя о состоянии церковных школ Тобольской епархии за 1900—1901 учебный год // Школьный листок при Тобольских епархиальных ведомостях. — 1902. — № 11.
9. Отчет Тобольского епархиального наблюдателя церковных школ за 1903—1904 учебный год // Тобольские епархиальные ведомости. — 1905. — № 15.
10. Отчет Тобольского епархиального наблюдателя церковных школ Тобольской епархии в 1905—1906 гг. // Тобольские епархиальные ведомости. — 1907. — № 16.
11. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д. 33.
12. ГАКО. Ф. И-50. Оп.1. Д.17.
13. ГАКО. Ф. И-110. Оп.1. Д.32.
14. Инструкция наблюдателю церковных школ Тобольской епархии // Тобольские епархиальные ведомости. — 1890. — № 19—20.
15. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д. 15.
16. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.27.
17. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.48.
18. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.49.
19. ГАКО. Ф. И-117. Оп.1. Д.13.
20. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д. 14.
21. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д. 17.
22. Указ ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА, САМОДЕРЖЦА ВСЕРОССИЙСКОГО, из Тобольской Духовной Консистории благочинным Тобольской епархии // Тобольские епархиальные ведомости. — 1900. — № 17.
23. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.56.
24. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.42.
25. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.56.
26. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.65.
27. Непослушание и упрямство детей в школе // Школьный листок при Тобольских епархиальных ведомостях. — 1913. — № 14.
28. ГУ ГАОПДКО. Ф.6915. Оп.1. Д.2.
29. КОКМ. Ф.31. Оп.1. Ед. xp.10.
30. ГАКО. Ф.р-1735. Оп.1. Д.29.
31. Школьный листок при Тобольских Епархиальных Ведомостях. —1906. — № 22.
32. Клевета на церковную школу // Школьный листок при Тобольских епархиальных ведомостях. —1913. — № 10.
33. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.70.
34. ГАКО. Ф. И-34. Оп.1. Д.64.
35. ГАКО. Ф. И-201. Оп.1. Д.18.
36. Загребин, С. С. Культурная политика Российского государства в конце XIX — первой трети XX вв. / С. С. Загребин. — Челябинск, 2006.



О. В. Ситникова

Е. Д. Ситникова

ВЕНЕЦИАНОВ И СОРОКА: К ИСТОРИИ ТВОРЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 75(=161.1)(091)

ББК 85.143(2=411.2)52

Авторы статьи обратились к вопросу творческого взаимоотношения Г. А. Венецианова и его любимого ученика Г. В. Сороки с помощью ретроспективного анализа исторического факта, исследуя особенности преемственности поколений в основных мировоззренческих установках личности художника.

Ключевые слова: мировоззрение художника; подлинный гуманизм художника; основоположник национального пейзажа; «венециановская школа»; преемственность поколений; крепостной художник.

O. V. Sitnikova

E. D. Sitnikova

VENETSIANOV AND SOROKA: TO THE HISTORY CREATIVE RELATIONSHIP

The purpose of the article is the focus position of the succession of generations in the basic worldviews of the individual artist. In this context, the authors turned to the question of creative relationships GA Venetsianov and his favorite pupil GV Soroka by a retrospective analysis of historical fact.

Key words: world view of the artist; a true humanism of the artist; founder of the National landscape; «School of Venetsianov»; succession generations; self artist.

В истории нашей страны частым явлением бывает несправедливое забвение той или иной выдающейся личности, которая на поверку является национальным достоянием нашего Отечества. В истории человеческой культуры мы можем почерпнуть опыт,

значение которого трудно переоценить, ведь «...история, верно понятая, это не могила, а ее главная задача говорить о жизни...»¹. Развивая данную мысль, М. М. Рубинштейн уточняет, что история дает возможность узнать не только то, что было, но и получить

¹ Ситникова, И. Отражение в зеркале (небольшое расследование): [сайт «Русские наперстки»] / И. Ситникова. URL <http://www.thimble.h11.ru/muz10.html> {дата обращения 25.10.2015}

некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего. Кроме того, вступая в духовный контакт с личностью гения науки или искусства, безусловно, испытываешь некое резонансное воздействие его таланта.

Говоря о забвении выдающейся личности, мы имеем в виду замечательного русского художника Григория Васильевича Сороку, картины которого отличаются необычайной нежностью, трогательностью, интимностью и поэтичностью. Но такой художник не возник ниоткуда, у него был не менее выдающийся учитель! Применяя метод ретроспективного анализа, обратимся к истории творческого взаимоотношения двух выдающихся художников XIX в. А. Г. Венецианова и Г. В. Сороки (Васильева) с тем, чтобы подчеркнуть важность их творчества в становлении отечественной художественной культуры. Профессионально-творческая и эмоционально-духовная связь, характеризующая отношения этих людей, стала основой преемственности поколений, зафиксированной в основных мировоззренческих установках личности художника. Здесь мы исходим из понимания определения «художник» в самом широком его значении, основываясь на подходе Г. В. Ф. Гегеля: «Человек — художник во всякой своей деятельности (политической, художественной, научной, педагогической и т. д.) — является сыном своего времени и имеет своей задачей выявить существенное

содержание и разработать необходимо обусловленную этим содержанием форму. Материал и форму, соответствующую этому материалу, художник носит непосредственно внутри себя, они являются сущностью его существования, которую он не выдумывает, а которая есть он же сам»¹.

Применение биографического метода позволило, во-первых, выявить причины (индивидуально-личностные, социокультурные обстоятельства жизни, особенности собственного воспитания и образования и пр.), обусловившие возникновение творческих идей, их генерацию и генезис; во-вторых, интерпретировать данные, характеризующие особенности профессионального мировоззрения художников, постановку мировоззренческих вопросов.

В Государственном Русском музее в Санкт-Петербурге хранятся картины одного из чистейших лириков в истории русской живописи, Григория Васильевича Сороки (1823–1864). Имя этого русского художника недостаточно известно широкой российской общественности. Между тем, Г. В. Сорока был одним из самых талантливых и любимых учеников А. Г. Венецианова. Алексей Гаврилович Венецианов не меньше, чем живописью, был увлечен деятельностью преподавания. Так, будущую «венециановскую школу» составили порядка семидесяти учеников выдающегося русского художника, которые, в свою очередь, стали основой одного из замечательных явлений русской живо-

¹ Цит. по: Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. М. : Польза, 1916.

писи первой половины XIX века.

А. Г. Венецианов был истинным Учителем, бескорыстно отдавая свою душу и знания ученикам, что согласуется с современным пониманием мастера-наставника, человека, достигшего наивысшего уровня профессионального самоопределения, передающего свой опыт ученикам и имеющего сильную мотивацию и высокий уровень притязаний¹. Судя по биографическим данным, притязания художника имели широкий спектр, касаясь и персональных достижений в области изобразительного искусства, и человеческих взаимоотношений, в которых ярче всего отражались его нравственные качества.

В российской традиции подлинный художник всегда есть «совесть времени», активное начало, преодолевающее косность действительности, способное обнаружить в будничном ростки будущего. В этой связи, мировоззренческая позиция художника во многом определяет возможность его воздействия на сознание другого человека. Сама же позиция обуславливается мировоззренческой зрелостью художника, его пониманием времени, в котором он творит, так как художественное постижение и отражение мира немислимы без осмысления важнейших проблем человеческого существования. Будучи системой взглядов, идей, отражающих целостность и многообразие мира, мировоззрение определяет социальные, творческие и ценностные ориентиры художника.

Таким образом, результатом художественного творчества является истинное художественное произведение, которое отвечает не только на вопросы художественной, эстетической жизни, но обращает внимание на коренные социальные, политические, моральные вопросы времени, являясь универсальным духовным феноменом².

Информации о первых учителях будущего русского художника А. Г. Венецианова практически нет: художник писал в своих воспоминаниях о том, что сам смело «завоевывал свое любимое занятие», с увлечением занимался рисованием самостоятельно. Между тем, образование А. Г. Венецианов получил в одном из московских пансионов, и в начале XIX в. по переезду в Петербург он знакомится с крупнейшим портретистом того времени В. Л. Боровиковским, который становится для молодого художника мастером-наставником в серьезном искусстве живописи. В этой связи искусствоведами отмечается ошутимое влияние творчества В. Л. Боровиковского в образном строе ряда картин А. Г. Венецианова³.

Так постепенно, в процессе творческой жизни художника формируется его мировоззрение, органичное гуманизму, который, по мнению Е. Г. Яковлева, определяется отношением к судьбе человечества, планеты. Свое неравнодушное отношение к судьбе, прежде всего, соотечественников А. Г. Венецианов выражал сначала в изданном им сатиричес-

¹ Вагнер Л. Повесть о художнике Венецианове. М. : Детская литература, 1966.

² Рубинштейн М. М. История педагогических идей... 267 с.

³ Вагнер Л. Повесть о художнике Венецианове... 238 с.

ком журнале «Журнал карикатур на 1808 год в лицах», состоящего из листов с гравюрами. Но это издание в самом начале навлекло на себя гнев Александра I в силу своей чрезмерной иронии относительно высшего сословия. В результате, журнал был закрыт. Другой социально значимый период в жизни и творчестве художника ознаменовался переездом в деревню, где перед ним открылся мир крестьянской жизни и русской природы. Наблюдая труд и быт крестьян, природу, художник приходит к выводу о необходимости писать «простейшие русские предметы», писать простых людей, правдиво передавая общинность крестьянского уклада жизни, его единение с окружающей средой. Именно поэтому А. Г. Венецианова по праву считают «певцом» русского крестьянина, показывающим человеческое достоинство и нравственную красоту простого человека. Художник создает целую галерею крестьянских образов, разных по облику и характеру: все персонажи были хорошо знакомы живописцу, он видел и наблюдал их каждый день. Ряд таких полотен дают право считать А. Г. Венецианова одним из основоположников *национального пейзажа*.

Общественное значение деятельности А. Г. Венецианова перерастает рамки художественной жизни. Известно, какое горячее участие принимал А. Г. Венецианов (вместе с К. П. Брюлловым, В. А. Жуковским и другими представителями передовой общественности) в освобождении от

крепостной зависимости талантливых учеников-художников, людей искусства, среди которых был и поэт Тарас Шевченко.

Огромна роль А. Г. Венецианова в формировании нового направления жанровой школы национальной живописи. В селе Сафонково художник организовал школу, где учил рисованию и живописи учеников, взятых преимущественно из крепостных. При этом из плеяды учеников А. Г. Венецианова особо выделялся Григорий Сорока, который был последним учеником мастера. Их совместные занятия живописью продолжались до самой смерти Венецианова, после чего Сорока лишился не только наставника, но и большого друга. Отметим, что учитель отзывался о своем ученике как об очень перспективном...

Григорий Васильевич Сорока был крепостным помещика Н. П. Милюкова. Проявлявшего художественные способности юношу заметил Алексей Гаврилович Венецианов, но, несмотря на настойчивые уговоры, Милюков отказался предоставить Григорию вольную, тем не менее, дал согласие на обучение своего крепостного живописи.

Прозвище «Сорока», позже перешедшее в фамилию, Григорий получил еще в детстве. В народных поверьях слово «сорока» (от наименования птицы) ассоциируется с непокорностью, способностью к неожиданным преобразованиям и волей к свободе. Это прозвище свидетельствует о бойком, любознательном характере мальчика¹.

¹ Обухов В. М. Григорий Сорока. М., 1982.

Как и у других учеников великого русского художника, темами произведений Григория Сороки были простые мотивы окружающей жизни: интерьеры, пейзажи и портреты. При некоторой общности в ряде живописных работ все же сюжет и изобразительный язык картин учителя и ученика различны. Если А. Г. Венецианов поэтизирует крестьянскую жизнь и труд, то Г. Сорока пишет эту жизнь изнутри — натужную, в темных тонах земли и крестьянских изб. Вероятно, объяснением этому служит различное социальное происхождение и условия жизни и творчества художников: несмотря на неоднократные попытки А. Г. Венецианова, решить вопрос освобождения от крепостной зависимости Г. Сороки так и не удалось. Одной из основных причин, по мнению биографов, является взаимная любовь между Григорием Сорокой и дочерью помещика Милюкова Лидией — «вольная» давала возможность молодым сочетаться браком, а этого отец девушки допустить не мог... Свободным художник Сорока стал только в 1861 г. с выходом Манифеста об отмене крепостного права.

Неудачи в личной жизни не могли помешать активной общественной деятельности Григория Сороки. Владеющий грамотой, он писал от имени крестьянской общины прошения по инстанциям о мерах воздействия на самоуправство помещика Милюкова, не боялся открыто противостоять бывшему хозяину, демонстрируя смелость и настойчивость при защите интересов

широкой крестьянской общественности. В это время Г. Сорока пытается заниматься педагогической деятельностью: у него появляются ученики и подмастерья, однако освобождение от крепостной зависимости не принесло ожидаемые плоды — у художника не были сформированы навыки самостоятельного существования в творческой профессии. Наряду с отсутствием официального образования и статуса, Г. Сорока лишился к этому времени основного покровителя и друга, который помог бы войти в круг признаваемых в то время художников.

По мнению искусствоведов, Г. В. Сорока был последним крупным художником, который до самой реформы, а по существу, и после нее пребывал в крепостной зависимости. В личности этого крепостного художника видится особый знак в летописи отечественного искусства, своего рода символическая веха¹.

Трудна и безрадостна в большей своей части была жизнь Григория Васильевича Сороки (Васильева), вероятно, поэтому сохранившиеся картины выдающегося русского художника не оставляют равнодушными их созерцателей: «Гумно», «Вид на палисадник», «Кабинет в Островках», «Отражение в зеркале» и ряд других. Одна из них — «Отражение в зеркале» находится в Государственном Русском музее в Санкт-Петербурге, но Григорию Сороке картина не приписывается и находится в разделе «произведения, авторы которых не установлены»... Однако некоторые

¹ Обухов В. М. Григорий Сорока... 88 с.

особенности и стилистика картины позволяют отнести картину к художественной школе Венецианова. Большая часть предметов этого натюрморта дается в отражении. Изображение зеркала либо отражение всегда придает картине какую-то иррациональность, романтическую напряженность. Иллюзорное пространство картины получает в отражении новую степень отвлеченности. Появляется еще одна картинная плоскость, параллельная настоящей, а за ней вывернутый параллельный мир, отражение чего-то находящегося на самом деле не там, а

здесь, чуть ли не рядом со зрителем, в его, а не картинном пространстве¹.

Так, в каждом произведении Г. Сороки заключен некий смысл, образ, позволяющий задумываться о вечных вопросах человеческого бытия, смысле жизни, смерти, счастье, долге².

В целом, биографические документы о жизни и творчестве Григория Васильевича Сороки крайне скупы и обрывочны, но его творческое наследие — в таких «простых» и глубоких картинах — составляет золотой фонд отечественной художественной школы.

Список литературы

1. Вагнер, Л. Повесть о художнике Венецианове / Л. Вагнер. — М. : Детская литература, 1966. — 238 с.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Искусство, 1986. — 573 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа:http://pedlib.ru/Books/2/0404/2_0404-1.shtml
3. Обухов, В. М. Григорий Сорока / В. М. Обухов. — М., 1982. — 88 с.
4. Сотникова, И. Отражение в зеркале (небольшое исследование): [сайт

«Русские наперстки»] / И. Сотникова. URL:<http://www.thimble.h11.ru/muz10.html> {дата обращения 25.10.2015}

5. Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. — М. : Польза, 1916. — 267 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/.shtml>

6. Яковлев, Е. Г. Эстетика: учебное пособие / Е. Г. Яковлев. — М. : Гардарики, 2004. — 464 с.

1 Яковлев Е. Г. Эстетика: учебное пособие. М. : Гардарики, 2004.

2 Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. — М. : Польза, 1916.

История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



М. А. Полякова

КРАТКИЙ КАТЕХИЗИС МАТИНА ЛЮТЕРА КАК ФЕНОМЕН КРОССКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ¹

УДК 284.1+37.01:28
ББК 86.376.11-3Б8

Автором представлен ретроспективный историко-лингвистический анализ одного из лучших произведений Мартина Лютера — реформатора, возглавившего движение за возвращение к раннехристианским принципам веры и спасения — Краткого катехизиса (1529), история создания которого отражает дидактический и просветительский характер как деятельности автора, так и самой катехистической практики, возрожденной Реформацией.

Ключевые слова: раннехристианская катехизация; Реформация; западная традиция образования; концепция Мартина Лютера.

M. A. POLYAKOVA

MARTIN LUTHER'S SHORTER CATECHISM AS A PHENOMENON OF CROSS CULTURAL INTERACTION

The author presents a retrospective historical and linguistic analysis of one of the best works of Martin Luther — a reformer who led the movement for a return to early Christian principles of faith and salvation — “Shorter Catechism” (1529), which story of creation reflects a didactic and educational character of the author’s activity and the catechistic practice itself restored by Reformation.

Key words: Early Christian catechesis, the Reformation, the Western tradition of education, the concept of Martin Luther.

В 1528 г. Иоганн Бугенхаген (1485—1558), один из самых ярких теологов и проповедников XVI в., друг и сподвижник родоначаль-

ника Реформации Мартина Лютера (1483—1546), написал в своем Брауншвейгском церковном уставе (*Braunschweigischer Kirchenordnung*)²

¹ Работа частично поддержана грантом РФНФ 15-06-10121а.

² Полное название: *Der ehrbaren Stadt Braunschweig Christliche Ordnung, zu Dienst dem Heiligen Evangelio, christlicher Liebe, Zucht, Frieden und Einigkeit* (Почтенного города Брауншвейга Христианский Устав, для службы святому Евангелию, христианской любви, воспитанию, миру и единству). Одиннадцать разделов Устава посвящены устройству школ, порядку работы в них, контролю и т. д., что позволяет считать данное произведение одним из первых школьных уставов в немецкой и европейской практике.

следующие слова: «Иудеи учили своих детей в домах и имели школы во всех городах, которые назывались синагоги»¹. Сам Лютер неоднократно в своих посланиях ссылался на Священное Писание, обосновывая необходимость обучения, например: «...Он [Бог] заповедал отцам нашим возвещать [закон Божий] детям их и учить детей»², а также приводил в пример Древний Рим, «где детей воспитывали так, что они в пятнадцать, шестнадцать, двадцать лет в совершенстве знали латынь и греческий, и всякие, как они говорили, свободные искусства...»³. Говоря о пользе знания языков, он признавал, что Бог, «...чтобы его Евангелие быстро и повсеместно принесло плоды, посредством правления римлян очень широко распространил во всех странах греческий и латинский языки»⁴. Древнееврейский и древнегреческий Лютер называл святыми языками, так как в них запечатлено Слово Божие (в Ветхом и Новом Завете)⁵.

Несмотря на сугубо религиозную интерпретацию исторического и историко-лингвистического процесса, по понятным причинам присущую немецкому реформатору, Лютер и Бугенхаген фактически обозначили те пути, по которым шла и складывалась западная традиция образования, в том числе школьного. Действительно,

западная (западноевропейская) цивилизация во многом формировалась на примерах и образцах, пришедших с Востока. Своего рода *перекрестием* обмена опытом между разными этносами и культурами, диалектически смешанными и объединенными религиозными идеалами, оказалось Средиземноморье. В ходе дальнейшего развития этого сложного многостороннего взаимодействия — через процессы универсализации и религиозной секуляризации — произошла рационализация мифопоэтической мысли, приведшая к освобождению от мифологического восприятия действительности, а также, в конечном счете, к зарождению антропологизации и светского опыта⁶.

Все это непосредственно касается и вопросов воспитания и обучения. Примечательно, что Бугенхаген владел информацией о синагогах и семейном воспитании у иудеев, и, как можно судить по наставлениям и рекомендациям немецких реформаторов, они во многом следовали этому примеру и воплотили его в школьном образовании и обучении в семье (например, ремеслу). В программном документе «К христианскому дворянству немецкой нации об исправлении христианства» (*An den christlichen Adeldeutscher Nation von des christlichen Standes*

¹ Das Leben des *Johannes Bugenhagen* nebst einem vollständigen Abdruck seiner Braunschweigischen Kirchenordnung vom 1528. Berlin, 1859. S. 131.

² *Лютер М.* Послание к советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы // Мартин Лютер — реформатор, проповедник, педагог / сост. О. В. Курило. М., 1996. С. 98.

³ Там же. С. 100.

⁴ Там же. С. 102.

⁵ Там же. С. 102–103.

⁶ *Cambi F.* Manuale di Storia della pedagogia. Roma–Bari, 2009. P. 24.

Besserung, 1520) Лютер, в частности, пишет о том, что школы для мальчиков и девочек должны быть открыты в каждом городе, чтобы там они читали Евангелие на немецком языке или на латыни¹, что соотносимо с иудейской практикой, о которой чуть позже заявит Бугенхаген. Эта идея была воспринята и развита родоначальником теоретической педагогики Яном Амосом Коменским в его «Великой Дидактике»².

Явный параллелизм или преемственность подходов к обучению у древних евреев и немцев эпохи Реформации, а также методов обучения становятся очевидными при анализе Талмуда. Слово «талмуд» (ивр. תלמוד) переводится как «учение», само же произведение представляет собой тематическое собрание высказываний ученых мудрецов³. Талмуд явился результатом и в то же время продуктом трансляции устной культуры в письменную, выполнил функцию оформления основных «педагогических максим» еврейской образовательной культуры в целом и стал источником духовной и религиозной жизни евреев⁴. Корпус текстов, проясняющих Пятикнижие Моисея (Тору) и, по существу, составляющих Талмуд, сложился в период гонения на

евреев в I–VI вв.⁵, что само по себе важно, так как это было время кардинальной ломки парадигм языческой греко-римской культуры, а также распространения и утверждения христианства. Единственной возможностью сохранения иудаистской культуры после разрушения Второго Иерусалимского Храма (70 н. э.) стала передача всем без исключения евреям (мужского пола) Закона, полученного от Бога, что закрепилось в виде *всеобщего обязательного образования* для мальчиков. Школа должна была обеспечить сохранение и воспроизводство духовной силы еврейского народа, став основанием его человеческого бытия⁶.

В некоторой степени и призыв Лютера открывать школы, где дети учили бы Слово Божье, и создание им комплекса обучающей христианской литературы в форме катехизисов и иллюстраций к ним можно рассматривать не только как заботу о всеобщем благе немецкого народа, но и как надежный способ распространения его собственных идей и передачи их следующим поколениям. Кроме того, как иудеи обучали мальчиков в синагогах, являющихся местами общественного богослужения и центрами иудейской религиозной жизни, так и в

¹ Лютер М. К христианскому дорянству немецкой нации об исправлении христианства // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог. С. 71.

² Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. произв. М., 1939. Т. 1. С. 120.

³ Педагогика Ближнего Востока в эпоху институционального оформления // От глиняной таблички к университету. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху древности и средневековья / под ред. Т. Н. Матулис. М., 1998. С. 303.

⁴ Там же. С. 307.

⁵ Там же. С. 303.

⁶ См.: Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века. М., 2013. С. 87.

первые годы реформационной эпохи в Германии — там, где не было школ, детей учили основам христианской веры (катехизису) в церквях. Занимались этим мелкие церковные служители — кюстеры (*Küster*), совмещавшие свои основные обязанности с учительскими¹.

Возвращаясь к эпохе разрушения Храма и развития талмудического образования, следует отметить, что ей предшествовал, однако, длительный период эллинизма (включая в том числе становление римской гегемонии в Восточном Средиземноморье), в ходе которого возник своего рода синтез ветхозаветного и эллинистического стилей в образовании². Он впоследствии оказал значительное влияние на формирование христианской педагогической парадигмы и породил, в конечном счете, тот религиозный и образовательный канон, который европейский Запад воспринял как свое собственное «изобретение».

Причиной этого заблуждения стало уже упомянутое использование греческого языка при написании Нового Завета. В. Йегер считает этот фактор существенным и первостепенным в истории христианизации Запада³. С его точки зрения, ассимиляция христианства и его окружения объясняется

двумя важными обстоятельствами:

— «...христианство было движением в рамках иудаизма, а иудеи были эллинизированы к эпохе Павла», включая значительную часть Палестины»;

— «... именно к эллинизированной части иудейского народа в первую очередь обратились христианские проповедники»⁴.

Практически все раннехристианские проповедники, как и апостолы Христа, носили греческие имена (вкуче с иудейскими), и на греческом языке, точнее *койни* (*κοινή*), говорили в синагогах по всему Восточному Средиземноморью⁵. В. Йегер упоминает множество языковых форм, унаследованных из греческого языка и установившихся в практике раннего христианства; многие из них мы знаем и хорошо понимаем сегодня, например: дидактика (*διδασκαλία*), апокалипсис (*αποκαλύπτω*), диалектика (*διαλεκτική*)⁶.

Последнее слово (диалектика) приводит нас вслед за В. Йегером к другому важному с педагогической точки зрения понятию — *диатриба* (*διατριβή*). Как жанр античной литературы, диатриба развилась из сократической беседы⁷, активно использовалась киниками, стоиками и

¹ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. Т. 3. История педагогики от Лютера до Песталоцци. М., 1880. С. 181–183.

² Безрогов В. Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М., 2008. С. 122.

³ Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. М., 2014. С. 28.

⁴ Там же. С. 28–29.

⁵ Там же. С. 29.

⁶ Там же. С. 30–31.

⁷ Гаспаров М. Л. Античная литературная басня. М., 1972. С. 131.

эпикурейцами в их публичных философских выступлениях, ее форма послужила основой для христианской проповеди¹.

Тем самым, будь то *диатриба* или *беседа*, *наставление* или *проповедь*, речь, по существу, идет о древнейшей форме не только вербальной коммуникации, но и практики взаимоотношений между обучающимся (внимающим) и обучающим (наставляющим). Сегодня сложно представить себе любой учебный процесс без диалога, без интерактивного взаимодействия учителя и ученика. Возможно, эта «обыденность» педагогического дискурса, его «включенность» в систему образования объясняется, в том числе, и длительной историей и незыблемостью подобной формы человеческого общения.

Диатриба и позднее проповедь складываются как жанры *устного* творчества, ведь и адресованы они были прежде всего широкой аудитории, и содержали в себе набор определенных средств и приемов, которые были направлены именно на убеждение. Показательным образчиком уже христианских диатриб можно считать *Послания апостола Павла*, обра-

щавшего язычников. В устной форме протекала и раннехристианская катехизация², которая долгое время являлась единственным видом преподавания основ веры и распространялась не только на детей, но и на взрослое население³. Именно из этих потребностей вырастает и *катехизис* как «...лаконичная, но систематически изложенная сумма вероучения...», способная «...в простой и доступной форме изложить перед язычниками основы христианской веры»⁴. Причем первоначально в роли катехизисов выступали все те же *Послания* и другие произведения патристического периода, в том числе *Учение двенадцати апостолов (Дидахь)*, где впервые обращено внимание на таинства крещения и евхаристии⁵. Иудейский Талмуд, как отмечалось, также сначала являлся устным разъяснением Торы через вопросно-ответную форму.

В. Йегер утверждает, что методы работы первых христианских проповедников не только похожи на подходы софистов, Сократа и Платона, но порой напрямую заимствованы у греческих философов⁶. Сходство ситуаций, в которых находились те и другие (а также, по всей видимости,

¹ Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя... С. 30.

² В апостольские времена *катехизация* означала устное наставление во всем, что имело отношение к основам христианской веры и жизни; впоследствии это понятие стало употребляться в более узком смысле, как подготовка к принятию таинства крещения и приобщение к жизни в христианской общине. (Корзо М. А. Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI–XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований. М., 2007. С. 3.)

³ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. Т. 2. Основы христианства и его воспитания. М., 1880. С. 25.

⁴ Корзо М. А. Украинская и белорусская катехетическая традиция... С. 3.

⁵ Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя... С. 32.

⁶ Там же. С. 34.

и талмудические учителя), состояло в необходимости дать истинное, с их точки зрения, знание, что и повлекло использование аналогичных форм убеждения. Примечательно, что и письменные варианты диатриб-наставлений¹ появляются примерно в то же время (рубеж I—II вв.). То есть греко-римская, иудейская и христианская традиции в способах и средствах передачи знания и нравственно-религиозных форм последующим поколениям, по существу, идентичны и тесно связаны между собой географически, общностью судеб и эпохой эллинизма.

Но прежде чем нести учение в массы, нужно было найти его приверженцев среди образованного населения, почему и обращались первые христианские проповедники к эллинизированным иудеям. Поэтому и диалог строился на греческом койннѣ, а основой диалога была признанная на тот момент во всем Средиземноморье классическая греческая философия². Примечательно в этой связи, что в *Деяниях апостолов*, в частности, Филиппа, при обращении употребляется

термин, по всей видимости, понятный всему эллинистичекому миру — *пайдейя* (παιδεία)³: «Я пришел... чтобы открыть для вас *пайдейю* Христа»⁴. Тем самым христианство представлялось продолжением классической философской традиции, более того, античная *пайдейя* становилась орудием христианства⁵. Учитывая педагогическую специфику *пайдейи*, можно сделать вывод о том, что внимающие проповедникам люди были, кроме всего прочего, хорошо подготовлены именно в педагогическом плане, что, в целом, очевидно, если вспомнить о развитой системе школ и семейного образования у иудеев.

В *Послании апостола Климента* (кон. I в.) прослеживается убежденность в том, что христианская *пайдейя* должна рассматриваться как некий порядок, «...если оно [христианство] хочет быть истинным сообществом, нуждается во внутренней дисциплине, подобной той, что объединяет граждан хорошо организованного государства»⁶. Здесь налицо связь становящейся христианской

¹ Имеются ввиду *Талмуд*, *Новый Завет*, включающий в себя Послания апостола Павла и *Учение двенадцати апостолов*.

² *Йегер В.* Раннее христианство и греческая *пайдейя*... С. 35–36.

³ *Пайдейя* – «универсальная образованность» (Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В. С. Степина. М., 2001. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8844); «гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующее все его способности и возможности» (*Корнетов Г. Б.* Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. М., 2014. С. 28.); «идеал нравственного, культурного и гражданского совершенства, к которому должен стремиться каждый человек» (*Dizionario di filosofia* (2009). URL: [http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_\(Dizionario-di-filosofia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_(Dizionario-di-filosofia)/)). О *пайдейе* дополнительно см.: *Корнетов Г. Б.* Софисты как основатели «науки о воспитании»: точка зрения Вернера Йегера // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 2 (34); *Полякова М. А.* Παιδεία, humanitas и Bildung как ипостаси понимания образования в западной педагогической культуре // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 4 (36).

⁴ *Йегер В.* Раннее христианство и греческая *пайдейя*... С. 36.

⁵ Там же. С. 36.

⁶ Там же. С. 42.

церкви с идеалами жизни полиса, где все граждане в некоторой степени несли ответственность друг за друга. Так и христианская община предполагала подобные взаимоотношения, и ее апологеты опирались при этом на авторитет греческой традиции и на античную пайдейю. Если вдуматься, то и школа, с ее дисциплиной, необходимой для усвоения знаний, и с ее строгой организацией, имеет много общего с общинной жизнью.

Таким образом, пайдейя греков трансформировалась в христианский идеал жизни через диалог, и именно эта форма человеческого общения стала основным типом педагогического или, по крайней мере, дидактического взаимодействия, что отразилось в нравоучительной литературе. Так, в форме диалогов, вслед за своим учителем Сократом излагали собственные философские воззрения Платон и Ксенофонт, а также и другие древнегреческие мыслители. Несколько важных диалогов были написаны Цицероном, среди них — диалог дидактического характера *Оратор (De oratore)*. Возможно, диалоговая или вопросно-ответная форма изложения основополагающего (религиозного) знания утвердилась на Ближнем Востоке в ходе эллинизации средиземноморского ареала, подтверждением чему является Талмуд. Правда, нидерландский востоковед Г. Й. Райник «отдвигает» историю

диалога как литературного жанра в начало второго тысячелетия до н.э., считая, что на Востоке он развился из диспутов шумеров, а также из гимнов Ригведы и из Махабхараты¹, так что иудейский диалоговый жанр может иметь и еще более глубокие корни. Использование диалога при катехизации, видимо, также имеет свои истоки и в греко-римской, и в талмудической традиции, в связи с чем в русском языке даже произошла трансформация семантики термина *катехизис*². Что касается применения подобного метода (вопросно-ответного) в раннехристианской пропаганде, то можно считать, что он был подсказан самим апостолом Петром в его Первом соборном послании: «...будьте всегда готовы всякому, требующему у вас отчета в вашем уповании, дать *ответ* с кротостью и благоговением» (1 Пет. 3, 15).

В дальнейшем христианская литература не отказывается от диалога, а скорее расширяет его возможности. В диалоговом жанре написано большинство сочинений Аврелия Августина и других Отцов Церкви. Аналогичный способ подачи материала был воспринят и развит Средневековым и блестящими *colloquia* Эразма Роттердамского. Мартин Лютер также активно использует этот способ внушения. Практически все его произведения написаны в форме беседы или предполагают ее: в ходе изложения

¹ Диалог // Википедия — свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Диалог#cite_note-5

² Например, в словаре иностранных слов А. Н. Чудинова (1910) под *катехизисом* понимается «начальное учение о христианской вере, да и вообще всякое учение, изложенное в *вопросах и ответах*». Аналогичные примеры можно найти в других словарях, в том числе толковых.

материала он постоянно обращается к некоему (часто обозначенному в преамбуле) слушателю и пытается убедить его в истинности своих слов. На это часто указывают и жанры работ: это *послания, проповеди (sermon, predig), инструкции (unterrichtung), руководства (anleitvng), наставления (unterwysung), разъяснения (erklerung), толкования (auslegung)*¹ и т. п. Примечательно, что свои знаменитые *95 тезисов (1517)*, с которых началась Реформация, Лютер также написал с целью обсуждения, это были тезисы к диспуту — привычной форме обучения в университетской практике той эпохи.

Но самым показательным диалоговым произведением реформатора, без сомнения, является его *Краткий катехизис (Kleiner Katechismus, 1529)*, история создания которого также отражает дидактический и просветительский характер как деятельности автора, так и самой катехизической практики, возрожденной Реформацией. Задолго до написания собственно катехизиса Лютер проповедовал отдельные его части: разъяснял суть Десяти заповедей, Символа веры и Господней молитвы (*Отче наш*) и тем самым уже в 1517–1518 гг., по сути дела, предсказал метод, который в дальнейшем собирался использовать. Явно для практической деятельности

верующих он составил сборник основных молитв (1522) и руководство по проведению обряда крещения (1523). Лютер придавал большое значение проповеди и именно в ходе проповедования «оттачивал» свои теологические и педагогические навыки, что позволило ему в дальнейшем выработать действительно лаконичную и доступную версию катехизиса, который в этой связи можно рассматривать как своего рода сумму религиозного и проповеднического опыта, накопленного реформатором в предыдущие годы². Проповедование и катехизация тесно связаны друг с другом, так как представляют собой «...систематизированную экспозицию истории спасения»³.

Лютеровский катехизис интересен еще и тем, что в нем явно чувствуется сильное влияние греческой, а возможно, и иудейской традиции. Первая проявляется прежде всего в умелом использовании автором греческого языка. Сам термин «катехизис» (κατηχέω) имеет греческое происхождение, так как именно на греческом койнн происходило обучение основам христианской веры в апостольский период, о чем сообщает В. Йегер⁴. Но сам Лютер, написавший в 1529 г. два катехизиса, только одному из них присвоил подобное название, это так называемый *Большой катехизис (Großer Katechismus)*⁵, созданный им

¹ Здесь немецкие термины даны в графике автора или издателей XVI в.

² Martin Lutero. Il Piccolo Catechismo // A cura di Fulvio Ferrario. Torino, 2004 (Introduzione): p. 5–19). P. 6.

³ Martin Lutero. Il Piccolo Catechismo // A cura di Fulvio Ferrario. P. 6.

⁴ См.: Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя...

⁵ У Лютера он называется Немецкий катехизис (Deütsch Catechismus—в оригинальной графике), название Большой (Großer), по всей видимости, утвердилось одновременно с титулом Краткий, в западной традиции — Малый (Kleiner, англ. Small).

для учителей — священников и отцов семейства, которые должны были обучать основам веры малообразованное население, детей и слуг.

В то же время катехизис, названный впоследствии *кратким*, вышел в свет под титулом *Enchiridion* (ἐγκυρίδιον), и это греческое слово имеет знаменательную полисемию, явно не случайно использованную реформатором. Современные словари (английский, итальянский) переводят его как “краткое руководство”, “справочник”, “инструкция”, “учебник”. При этом итальянская энциклопедия *Treccani* дает более развернутое толкование — «...книга маленького формата, содержащая полное изложение по определенному предмету»¹, т. е., действительно, «учебник, удобный для повседневного использования». Однако известно, что кроме этого значения словом *enchiridion* уже в древности обозначали еще и кинжал². И. Хейзинга утверждал, что эта двусмысленность термина была «обыграна» в «Оружии христианского воина» (в оригинале — *Enchiridion*, 1501) оппонентом Лютера Эразмом Роттердамским, написавшим «...наставление для необразованного солдата, дабы расположить его к почитанию Христа»³. При этом гуманист применяет столь любимые им филологические средства внушения, дав воину истинный кинжал — оружие в само-

познании и обретении христианского образа жизни.

Зная о сложных отношениях Лютера с Эразмом, трудно предположить, что реформатор воспользовался примером своего знаменитого современника. Скорее, в эпоху возросшего интереса к филологии и, в частности, к древнегреческому языку интеллектуалы того времени действительно прибегали к активному применению подобных терминов. Полисемия же слова *enchiridion* столь удобно вписывается в понимание Лютером пути спасения и средств к его достижению, по существу, изложенным в катехизисе, что сомнений по поводу выбора им именно такого названия для своего учебника быть не может.

Другим ярким примером умелого оперирования реформатором греческой терминологией новозаветного периода является его интерпретация слова ἐπιούσιος (в оригинале) в *Отче наш*, которое он передал как *tägliches* (ориг. — *teglich*), в русском синодальном переводе — «насущный». Перевод Лютера соответствует русскому «ежедневный», «повседневный». Его (Лютера) современный итальянский интерпретатор Ф. Феррарио также прибегает к слову *quotidiano* (что переводится аналогично и соответствует латинской традиции), в то же время упоминая дискуссию относительно передачи данного отрывка молитвы⁴.

¹ L'Enciclopedia italiana Treccani.it. URL: www.treccani.it/enciclopedia/scuola/

² Хейзинга И. Эразм // Культура Нидерландов в XVII веке. Эразм. Избранные письма. Рисунки. СПб., 2009. С. 262.

³ Там же. С. 262.

⁴ Martin Lutero. Il Piccolo Catechismo. P. 44.

В частности, он замечает, что Ориген¹ переводил соответствующий греческий термин ἐπιούσιος как *sostanziale* («основной, насущный»), тогда как другие интерпретаторы передавали его как *necessario* («необходимый»)². Можно заметить, что оба варианта ближе русскому *насущный*, чем *tägliches* Лютера, что, возможно, обусловлено большим влиянием Александрийской (грекоязычной) школы на традиции отечественного церковного перевода.

В то же время ἐπιούσιος — уникальное слово, которое использовано лишь в оригинале молитвы *Отче наш* и, соответственно, не имеет адекватного перевода ни на один современный язык. Ф. Феррарио утверждает, что, по мнению многих экзегетов, Лютер также хорошо знал и понимал, что это слово могло означать и *пропитание на будущее*, указывая тем самым на вечную (полноценную) жизнь³.

В этой связи важно еще и то, что реформатор включал в понятие *хлеб насущный*, у него это все, «...что относится к пище и насущным потребностям нашим: еда, питье, одежда, обувь, дом и двор, поле, скот, деньги, имущество, праведная жена (или праведный муж), благочестивые дети, честные слуги, праведное и честное начальство, хорошее правительство, благоприятная погода, мир, здоровье, порядок, честь, хорошие друзья, честные соседи и тому подобное»⁴.

Несмотря на некоторые расхождения в толковании в разных языках отдельных слов, в целом русскоязычный «набор» дает совершенно ясное представление о лютеровском понимании *хлеба насущного*. Здесь, скорее, следует обратить внимание на его (Лютера) видение того, что необходимо человеку для каждодневного существования. Ф. Феррарио указывает на трансформацию, произошедшую у самого Лютера при комментировании им *Отче наш*, ссылаясь на его раннее понимание в данном случае *хлеба* все же как *духовной*, а не *материальной пищи*⁵. Не исключено, что приведенное развернутое толкование *хлеба насущного* сложилось у реформатора со временем, когда он под грузом возраста и семейных отношений пересмотрел свои позиции, но совершенно не исключено, и даже вполне возможно, это связано все же с осознанием им подлинного значения слова ἐπιούσιος.

Что касается возможного влияния иудейской традиции, то здесь, на наш взгляд, можно выделить несколько существенных моментов. Прежде всего, это сама презентация материала в катехизисе в форме вопросов и ответов, что весьма напоминает талмудический метод, хотя, в целом, вписывается и в более широкий диалогический дискурс и катехистическую традицию, о которой речь шла выше. Далее, название

¹ Ориген Александрийский (184–253) — греческий христианский теолог, философ, ученый. Основатель библейской филологии.

² *Martin Lutero. Il Piccolo Catechismo. P. 44.*

³ *Ibid.*

⁴ *Лютер М. Краткий катехизис. Мн., 1996.*

⁵ *Martin Lutero. Il Piccolo Catechismo. P. 45.*

и назначение катехизиса (тем более в подаче Лютера — *Enchiridion*, Краткий катехизис) также соответствуют названию и назначению Талмуда, что, как уже отмечалось, видимо, было вызвано в некоторой мере сходной ситуацией, в которой оказались иудеи в начале новой эры, как позднее и реформаторы на первом этапе ревизии христианского вероучения. И, наконец, вероятно, самое важное — это та роль, которую и евреи, и Лютер отводили *отцу семейства*, осуществлявшему обучение основам веры. В иудейской традиции на отца или ближайших родичей безоговорочно возлагалась миссия воспитания и обучения сыновей Торе, семейная среда рассматривалась при этом как основа педагогической деятельности. Только в тех семьях, где не было возможности обучаться, мальчиков отправляли в школы, которые стали открываться повсеместно в связи с введением всеобщего обязательного образования, и там под руководством раввина они получали необходимые знания.

У Лютера обучение основам веры также возлагается на *отца семейства* (*Hausvater*), о чем недвусмысленно «говорит» эпитафия, предваряющий каждый раздел (Декалог, Символ веры, Отче наш и др.) Краткого катехизиса: «...как отец семейства должен просто (понятно) учить своих домочадцев» (*Wie sie ein Hausvater seinem Gesinde infeltiglich forhalten sol*). Правда, само слово *Hausvater* весьма неоднозначно. Дело в том, что русский перевод его как «отец (или

глава) семейства» не передает полностью внутреннюю форму немецкого слова, так как в нем внимание акцентируется на *семье*, а в немецком — на *доме* (*Haus*). По существу, правильнее было бы переводить данное слово как «хозяин», но употребление слова *отец*, по видимому, должно придать переводу некое «патриархальное» звучание, несомненно, присутствующее у Лютера. В этом смысле употребление в русском переводе сочетания «глава семейства», возможно, более удачно с точки зрения изначальной смысловой нагрузки понятия.

Для более точного понимания *Hausvater* необходим контекст, который также весьма различен в немецком и русском языках. Возвращаясь к фразе *Wie sie ein Hausvater seinem Gesinde einfeltiglich forhalten sol*, следует особое внимание уделить слову *Gesinde*, переводимому с немецкого как «прислуга», «челядь». Ф. Феррарио утверждает в комментарии к данной фразе, что под *Gesinde* в лютеровском контексте следует понимать тех, «кто живет в доме» (ит. — *quanti vivono nella sua casa*)¹. И здесь можно совершенно четко осознать, что немецкое слово *Hausvater* делает избыточным упоминание в немецком оригинале *домашних*, но влечет употребление *Gesinde*, оправданное совершенно ясным немецкоязычной аудитории понятием *Hausvater*. Русский язык, не имея полноценного эквивалента композиту *Hausvater*, вынужден компенсировать эту лауну, прибегая к эквиваленту

¹ *Martin Lutero. Il Piccolo Catechismo. P. 29.*

слова *Gesinde*. При этом русское слово *домочадцы* кажется в этом смысле весьма удачным и в достаточной мере приближается к лютеровскому пониманию *Gesinde*. Весь строй русской фразы «рисует в голове» образ достойного отца семейства, хозяина, лучше всего соответствующий домо-строевскому *государю* и, возможно, иудейскому отцу семейства.

О совершенно особой роли отца в воспитании будущего христианина свидетельствует и разъяснение Лютером молитвы *Отче наш* в целом. Здесь явно прослеживается полное уважение и безоговорочное подчинение Отцу Небесному, который «наш истинный Отец» и к которому обращаться надо «... так, как любимые дети обращаются к своему возлюбленному отцу»¹. Отеческое, теплое, преданное отношение к отцу-*Hausvater* переносится, таким образом, на Отца-*Бога*.

Конечно, подобная концепция реформатора обнаруживает и его веру, и его теорию спасения, что в целом отвечает идеям Реформации и не имеет прямого отношения к Талмуду и иудейскому воспитанию. Однако следует помнить, что религиозный прорыв Лютера был подготовлен не только его искренней преданностью идеалам раннего христианства, но и всей историей этого учения, напрямую связанного с иудейской и греко-римской традициями воспитания и культуры в целом. Несмотря на то что Лютер никогда не употреблял подобного слова,

можно видеть, что, по существу, его программа образования христианина, изложенная в его произведениях и закрепленная повседневной практикой на пути к спасению в Кратком катехизисе, является реализацией *христианской пайдейи*, как ее видели апостолы Христа и проповедники раннехристианской эпохи.

Итак, западная цивилизация, христианская по своей сущности, складывается в результате взаимодействия ветхозаветной иудейской и эллинистической греко-римской культур. При этом христианство практически сразу заявляет о себе как о дидактико-религиозной концепции² и именно благодаря собственно дидактическим и нравственно-педагогическим методам воздействия (убеждение, наставление, назидание и т. д.) завоевывает себе авторитет как среди интеллектуалов, так и среди простого населения многонациональной Римской империи, раскинувшейся по всему Средиземноморью. Принципиально важным фактором в подобном процессе явилось то, что апостолы и первые проповедники христианства смогли удачно воспользоваться тем богатым философским наследием, которое им предоставила классическая античность. Они использовали ее методы (диалог, диатриба), ее языки (греческий и латынь), ее социальную организацию (полисная система), ее понимание высокого значения человека, выраженное в пайдейе. Поставив

¹ Лютер М. Краткий катехизис...

² Воспитание и обучение на начальных этапах истории западнохристианской цивилизации // От глиняной таблички к университету. Образовательные системы Востока и Запада древности и средневековья. С. 374.

греческую пайдею на службу формирующемуся христианству и сосредоточив свою деятельность внутри общин, они смогли постепенно убедить большинство населения в правильности и истинности новой идеологии.

Эти проповедники сами были эллинизированными иудеями, людьми, которым идея Христа как сына их Бога, возможно, была понятнее, чем представителям другого населения Римской империи. Кроме того, в силу существующей у евреев строгой религиозной практики, включающей в себя и требования к высокому образованию, они смогли выработать действительно стройную рациональную доктрину, впитавшую в себя как античную философию, так и нравственные черты иудейского монотеизма. Обучение основам христианской веры шло через катехизацию, заключающуюся не только в теоретическом освоении основных догматов нового учения, но и в приобщении верующих к общей жизни, взаимодействию, взаимопомощи.

Все это нашло отражение в концепции Мартина Лютера, возглавившего движение за возрождение истинного христианства, за возвращение к раннехристианским принципам веры и спасения. Именно он вновь акцентирует внимание на необходимости образования населения, прежде

всего детей, с целью того, чтобы они не только знали основы христианской веры, но и могли спастись, «найти себя» в этом мире, стать полезными обществу и угодными Богу — реализовать пайдею. Этими мыслями проникнуто одно из лучших произведений реформатора — Краткий катехизис, где Лютер, по существу, компактно представил экспозицию спасения христианина, которая заключается в повседневной христианской дисциплине и практике — чтении молитв, выполнении своих обязанностей и т. п. Катехизис призван разъяснить эти моменты и призвать христиан соблюдать эти, в целом, несложные правила. Возможно, при этом на Лютера повлияло его монастырское прошлое с четким распорядком дня, недели, года и т. д.; но, скорее всего, его видение праведной жизни вписывается как раз в раннехристианские доктрины, с одной стороны, обусловленные традициями общинной (и полисной) жизни, а с другой — традициями иудаизма, согласно которым каждая отдельная личность уникальна в смысле передачи культуры последующим поколениям¹.

Соединение коллективного и индивидуального в христианстве у Лютера и в западной традиции в целом соответствует законам диалектики и поэтому полностью правомерно.

¹ Педагогика Ближнего Востока в эпоху институционального оформления... С. 337.

Список литературы

1. Безрогов, В. Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях / В. Г. Безрогов. — М. : Памятники исторической мысли, 2008. — 459 с..
2. Гаспаров, М. Л. Античная литературная басня / М. Л. Гаспаров. — М. : Наука, 1972. — 280 с.
3. Диалог // Википедия — свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Диалог#cite_note-5
4. Йегер, В. Раннее христианство и греческая пайдейя / В. Йегер. — М. : Изд-во «Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина», 2014. — 216 с.
5. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. произв. — М. : Учпедгиз, 1939. — Т. 1. — 320 с.
6. Корзо, М. А. Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI—XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований / М. А. Корзо. — М. : Канон, 2007. — 572 с.
7. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 436 с.
8. Лютер, М. Мартин Лютер — реформатор, проповедник, педагог / сост. О. В. Курило / М. Лютер. — М. : Изд-во РОУ, 1996. — 238 с.
9. Лютер, М. Краткий катехизис. Фонд «Лютеранское наследие» / М. Лютер. — Мн. : «ПИКОРП», 1996. — 320 с.
10. Педагогика Ближнего Востока в эпоху институционального оформления // От глиняной таблички к университету. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху древности и средневековья / под ред. Т. Н. Матулис. — М. : РУДН, 1998. — 531 с.
11. Хейзинга, Й. Эразм // Культура Нидерландов в XVII веке. Эразм. Избранные письма. Рисунки / Хейзинга. — СПб. : Изд-во Ивана Лимбака, 2009. — 680 с.
12. Шмидт, К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. Т. 3. История педагогики от Лютера до Песталоцци. — М. : Издание К. Т. Солдатенкова, 1880. — 759 с.
13. Cambi F. Manuale di Storia della pedagogia. Roma—Bari, 2009. P. 24.
14. Das Leben des Johannes Bugenhagen nebst einem vollständigen Abdruck seiner Braunschweigischen Kirchenordnung vom 1528. Berlin, 1859. S. 131.
15. L'Enciclopedia italiana Treccani.it. URL: www.treccani.it/enciclopedia/scuola/
16. Martin Lutero. Il Piccolo Catechismo // A cura di Fulvio Ferrario. Torino, 2004 (Introduzione: p. 5—19). P. 6.



А. Н. Садриева

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРАКТАТ
ДЖ. ЛОККА
«МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ»
В КОНТЕКСТЕ ФЕНОМЕНОЛОГИИ
СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА
НОВОГО ВРЕМЕНИ**

УДК 37.01(091)
ББК 74.03(4Вел)5-218

На основе анализа трактата английского просветителя Дж. Локка «Мысли о воспитании» предметом исследования автора статьи стали причины и предпосылки рождения в европейской просветительской литературе нового жанра — романа воспитания, оказавшего огромное влияние на современников и во многом определившего развитие просветительской педагогической мысли, литературы и культуры в целом.

Ключевые слова: европейская просветительская литература; роман воспитания.

A. N. Sadrieva

**JOHN LOCKE'S PEDAGOGICAL TREATISE
"SOME THOUGHTS CONCERNING EDUCATION"
IN THE CONTEXT OF PHENOMENOLOGY
OF SUBJECT FORMATION
IN MODERN TIMES**

Analyzing the English educator John Locke's treatise "Some Thoughts Concerning Education" the author issues the reasons and preconditions of genesis of a new genre in European educational literature — the novel of education which had an enormous influence on the contemporaries and largely determined the development of educational pedagogical thought, literature and culture in general.

Key words: European educational literature, a Bildungsroman (novel of education).

Хотя произведения, главной темой которых является воспитание, известны, начиная с античности (например, «Киропедия» Ксенофонта), временем рождения романа воспитания как новой литературной формы стала эпоха Просвещения. Именно в национальных литературах Просвещения появляется целая плеяда романов, описывающих формирование субъекта.

Какие причины обусловили появление в просветительской литературе новой формы? Ряд исследователей в качестве таковых указывают на интерес авторов-просветителей к вопросам воспитания, проявившийся в рождении педагогических трактатов и закономерно перешедший в создание художественно-воспитательной формы. Чем, в свою очередь, можно объяснить этот интерес, равно как и общий воспитательный пафос Просвещения? Причины его лежат в самом характере эпохи и ее взгляде на человека.

Для просветителей человек, прежде всего, разумен. Сам термин «Просвещение» утвердился после статьи И. Канта (1784), в которой просвещение предстает «выходом человека из состояния несовершеннолетия, которое есть неспособность пользоваться разумом без руководства со стороны кого-то другого»¹. Разумность выступает синонимом самостоятельности, активности, свободы субъекта. Человек может и должен мыслить и действовать свободно и самостоятельно в самых различных сферах. Отсюда

проистекает вера в разум как силу, способную не только познать мир, но и перестроить на разумных началах социальные отношения — кантовский выход человека из состояния «несовершеннолетия». Великое упование Просвещения состояло в том, что мир можно и нужно изменить к лучшему. «Современность, — пишет Д. Кларк, — предложила мечту о достижимом порядке»².

Но просветители не могли не видеть, что такая точка зрения на человека мало согласуется с тем, каков он есть в действительности. Реальный их современник предстал как бы искаженным подобием «истинной человеческой природы», которую легче было обнаружить в прошлом или в отдаленных странах. Поэтому одной из основных своих задач просветители считали совершенствование и исправление человеческой природы. Это обусловило их глубокий интерес к вопросам воспитания личности и стало причиной рождения различных педагогических теорий. Задача искусства Просвещения также мыслится идеологами эпохи в духе ее названия — просвещение народов, исправление нравов, воспитание личности разумной, активно созидательной, свободной.

Однако идея прогрессивного развития приводит к возрастанию рациональности, которая призвана очертить контуры грядущих перемен и инструментализировать пути их осуществления. Причем рациональность совре-

¹ Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // Соч. в 6 т. Т. 6 : пер.; под общ. ред. В. Ф. Асмуса и др. М. : Мысль, 1966. С. 27.

² Кларк Д. Б. Потребление и город, современность и постсовременность // Логос. 2002. № 3-4 (34). С. 37.

менности сравнима с рациональностью капиталистического хозяйства, где все основано на расчете по количественным критериям. Это счетное измерение классической рациональности находит отражение в систематизации накопленных фактов, построении таксономии, составлении списков, кропотливом заполнении таблиц, что подробно рассматривает, например, М. Фуко в своей монографии «Надзирать и наказывать», в идее регламентированности всего и вся¹.

Еще одним следствием мечты о достижимом порядке стала стандартизация всех областей: законов, поведения, мышления — для того чтобы было легче управлять всем этим, занимаясь общественным переустройством. Современность рождает понятие человеческой нормы. «Нормальное становится принципом принуждения в обучении с введением стандартизованного образования и возникновением “нормальных школ”», — пишет М. Фуко².

Унификацией реальной малоупорядоченной жизни по созданным заранее планам, таблицам занимаются различные социальные институты, которые создают свои собственные нарративы этого процесса. Так, педагогический нарратив формирования субъекта был сформулирован в двух наиболее авторитетных концепциях своего времени:

трактате Дж. Локка «Мысли о воспитании»³ и романе-трактате Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании»⁴. Локк прорабатывает физическое, нравственное и умственное содержание воспитания, определяя его результатом человека физически крепкого, добродетельного, деятельного, умеющего владеть собой, обладающего ясной мыслью и жизненно необходимыми знаниями, «умеющего вести свои дела толково и предусмотрительно»⁵. В дальнейшем, все ссылки на текст даются по этому изданию]. Руссо выделяет четыре возраста воспитанника, в каждом из которых воспитатель должен привить ему определенные представления, сформировать те или иные личностные качества, научить различным умениям. Таким образом, воспитание, задающее человеческую норму и одновременно образец в духе просветительской концепции личности, и характерная табличная логика этого процесса, его рационализирование, разделение на роды и виды, выделенные нами как установки начала современности, предстают как у Локка, так и у Руссо.

Обратимся к трактату «Мысли о воспитании». Созданный Дж. Локком на основе частной переписки 1684—1691 гг. с Эдвардом Кларком и во многом сохранивший ее непринужденный интимно-дружеский стиль

¹ Фуко М. Надзирать и наказывать [Электронный ресурс]; пер. с франц. Владимира Наумова под ред. Ирины Борисовой. М.: Ad Marginem, 1999.

² Там же.

³ Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч. В 3 т. Т. 3 : пер. с англ. и лат. / Дж. Локк. М.: Мысль, 1988. 668 с.

⁴ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1; под ред. Г. Н. Джибладзе. М.: Педагогика, 1981. 656 с.

⁵ Локк Дж. Мысли о воспитании... С. 411.

трактат вышел отдельной книгой в Лондоне в 1693 г. В том же году появилось второе издание, третье (расширенное) датируется 1695 г., четвертое, также расширенное, — 1699-м. Пятое издание, в которое Локк успел внести исправления, вышло в 1705 г., уже после его смерти. Но еще в 1695 г. Пьер Кост опубликовал в Амстердаме французский перевод «Мыслей о воспитании», сделанный с первого английского издания и снабженный многочисленными примечаниями. В 1698 г. в Роттердаме вышел голландский перевод, сделанный с третьего английского издания. Русский перевод появился в 1759 г., хотя педагогическая концепция Локка была известна в России с конца XVII столетия благодаря Симеону Полоцкому, в изводе которого *tabula rasa* предстала «скрижалью ненаписанной».

Первая часть трактата посвящена физическому воспитанию ребенка.

Во-первых, это подробно разработанная система рекомендаций по закаливанию ребенка, в соответствии с которой, например, следует:

1). Заботиться, чтобы дети ни зимою, ни летом не одевались и не закутывались слишком тепло и ходили с непокрытой головой. Локк приводит здесь притчу о том, как скиф дал остроумный ответ афинянину, который удивлялся, что тот может ходить голым в мороз и снег. «Как ты можешь выносить, чтобы твое лицо подвергалось воздействию холодного зимнего воздуха?» — сказал скиф. «Но мое лицо привыкло к этому», — ответил

афинянин. «Вообрази же себе, что я весь — лицо», — возразил скиф.

2). Ежедневно обмывать ребенку ноги как можно более холодной водой, а обувь делать настолько тонкой, чтобы она промокала и пропускала воду.

3). Учить ребенка плавать, так как это умение не только спасет ему жизнь при случае, но с точки зрения закаливания полезно купаться в холодной воде в жаркий день.

4). Ребенку проводить больше времени на открытом воздухе за подвижными играми¹.

Во-вторых, это рассуждения о том, что одежда ребенка не должна быть слишком тесной — сдавливать грудь и другие части тела — автор горячо выступает против ношения корсетов и мундиров в детском возрасте. В этом параграфе приводится анекдот о китайках, о котором мы скажем чуть ниже.

В-третьих, это система здорового питания, у современного читателя вызывающая удивление. Резюме этой части трактата Локк сформулировал так: «Пища должна быть совсем обыкновенной и простой»: без пряностей и специй, горячащих кровь, есть лучше всего один раз в день — ужинать, тут следует притча о римлянах, в самые развращенные времена не начинавших пир до захода солнца, хлеба следует есть как можно больше (чтобы отучить ребенка от капризов, Локк рекомендует давать ему кусок хлеба: «если он голоден, ... он удовлетворится одним хлебом; если же он не голоден, то ему вовсе не

¹ Там же. С. 531.

следует есть»; ломтем хлеба (иногда с маслом и сыром, а лучше без них) полезно завтракать, а также брать его с собою в дорогу — тут Локк приводит анекдот об Октавиане Августе, который брал с собой в колесницу лишь кусок хлеба). Мясо ребенку не нужно давать есть вовсе либо давать не более раза в день и только одного сорта. Питьем ребенка должно быть только слабое пиво, дети не должны пить никаких крепких напитков — тут автор энергично призывает родителей следить за тем, чтобы слуги не спивали детей, следует поразительный для современного читателя абзац: «...ничто не закладывает столь прочного фундамента порче физической и нравственной, как привычка детей к крепким напиткам, особенно если они пьют втихомолку в обществе слуг». Один из самых трудных, признается Локк, вопросов — это вопрос о фруктах. «Из-за него наши прародители рискнули раем, и неудивительно, что наши дети не могут устоять против соблазна, хотя бы это стоило им здоровья» — в этой библейской метафоре суровый пуританский подтекст трактата вдруг прорывается в текст. Целая страница далее посвящена употреблению в пищу плодов с греховного древа удовольствий: не следует есть фрукты «после другой еды» — на десерт, в качестве лакомства, сказали бы мы, есть их надлежит с хлебом, а также совершенно спелыми, а посему детям вовсе не следует давать дынь, персиков, слив, а также винограда, что же остается — клубника, вишня, крыжовник, смородина и яблоки. Но, как бы опомнившись от послабления,

автор восклицает: следует избегать всякого рода сластей!

В-четвертых, Локк говорит о здоровом сне (до семи лет ребенок может спать, сколько хочет — это единственное из всего того, «что похоже на баловство и изнеженность», к чему автор относится снисходительно, однако просыпаться он должен на рассвете, а по достижении семи и до четырнадцати лет продолжительность сна нужно начинать ограничивать восемью часами) и здоровой постели (постель ребенка должна быть жесткой! — вот главное правило, в этом же параграфе следует поэтическое размышление о том, что привычка к жесткой постели поможет джентльмену выносить тяготы дурного гостиничного ложа во время путешествий).

«Вот все, что я хотел сказать относительно ухода за ребенком при нормальном состоянии его здоровья», — завершает автор первую часть «Мыслей о воспитании». Мы же прежде, чем рассмотреть воспитание нравственное и умственное, обратим внимание на две вещи, которые вызывают удивление, если к ним внимательно присмотреться. Система Локка, несмотря на ее краткость, весьма конкретна, детализирована и дотошна. Но при всей ее дотошности и детализированности мысль Локка — это не мысль врача, предписывающего то или иное, на сегодняшний взгляд, быть может, шарлатанское снадобье для исцеления недуга, но взгляд идеолога, определяющего, как вылепить из человеческого материала готовый продукт — джентльмена. Докажем это на примере локковой

системы аргументации.

Несмотря на то что речь идет о правильном питании, закаливании, удобной для ребенка одежде, то есть, на первый взгляд, советах врача родителям — Локк мог давать рекомендации подобного рода: он получил в Оксфорде степень бакалавра медицины и некоторое время занимался врачебной практикой. При внимательном рассмотрении первых страниц очевидно, что, говоря о здоровье ребенка, автор стремится внушить читателю некие идеи, скорее имеющие отношение к воспитанию характера, чем к укреплению физической конституции. Это не советы врача, точнее, это советы не врача — Локк не использует в качестве примера ни случаи из собственного, пусть и небольшого опыта, ни из опыта коллег, ни тогдашних медицинских светил, на опыте которых он учился. Каким же материалом он оперирует, чтобы убедить родителей-дворян покупать детям дырявую обувь, либо кормить их серым хлебом, либо не принуждать к ношению тесной одежды и корсета, если это не факты из собственной врачебной практики? Локк прибегает к трем типам риторических оборотов, эффективность которых сегодня доказана лингвистами, исследующими политический и рекламный дискурс. В первом случае автор скрывается за безличными конструкциями типа «всем известно»: «*Всем известны* теперь многочисленные случаи, когда холодные купания производят чудеса над людьми с

больной и слабой конституцией, возвращая им здоровье и силу»¹, «...замечено, что китайские женщины очень малы ростом и живут недолго, в то время как их мужчины имеют рост, обычный для прочих мужчин, и живут они столько же. Эти дефекты китайских женщин некоторыми приписываются неразумному затягиванию ног, так как этим затрудняется циркуляция крови и от этого страдают рост и здоровье всего тела»². Такого рода сообщения, являющиеся на деле не доказанными или даже искажающими положение вещей (равен ли рост китайских мужчин росту европейских мужчин? живут ли китайки меньше, чем их мужья?), сопровождаясь безличным «всем известно» или «некоторые считают», вызывают у читателя безусловное доверие. Еще более явно привлечение примеров из этой области в случаях, которые могли бы сопровождаться ремаркой «говорят, что»: «В горной части Шотландии и теперь еще некоторые женщины применяют этот режим к своим детям в середине зимы и находят, что холодная вода не причиняет им никакого вреда, даже если в ней плавает лед»³ — перед нами не умозрительное рассуждение, а живой и убеждающий пример — обычай шотландских горцев, дети которых, благодаря суровой закалке, росли крепкими и здоровыми (в физической крепости шотландцев как раз каждый читатель-англичанин Локка вполне мог убедиться на собственном опыте, она вошла в пословицы). Третья рито-

¹ Там же С. 416

² Там же. С. 419

³ Там же. С. 417

рическая фигура, которую использует Локк, это ссылки на авторитет древних — от римской поговорки («он не научился ни грамоте, ни плаванию»), до цитирования «Писем к Луцилию» Сенеки, «Посланий» Горация, Плутарха, Светония и др.: «Август, будучи уже величайшим монархом на земле, рассказывает нам, что он брал с собой в одноколку кусок хлеба»¹, «А что мы скажем о Горации, который ... менее всего сочувствовал строгостям стоического учения?» Между тем и он уверяет нас, что у него была привычка купаться зимою в холодной воде»².

Оценить разумность советов Локка с медицинской точки зрения не входит в сферу нашей компетентности. Для нас важно то, что автора «Мыслей о воспитании» меньше всего волновал вопрос о том, действительно ли рекомендованные им правила приносят пользу здоровью ребенка. Он не исследовал собственную либо чужую практику в поисках ответа на вопрос, так ли это, он формулировал максимы и искал примеры для их подтверждения.

Второе любопытное противоречие первой части — это противоречие между продекларированной свободой, например, свободой от корсета или свободой приема пищи в любое время — и общим тоном, настаивающим на неукоснительной муштре, отказе от своих желаний и самодисциплине. Советы относительно закаливания, правильного питания и здорового сна направлены скорее на воспитание

привычки к железной дисциплине и самоограничению. Физические лишения — необходимость терпеть холод, голод, неудобную постель — призваны были приучить ребенка к повиновению, перебарыванию своих желаний, умению смириться с неудобствами во имя известной воспитателю-идеологу необходимости.

В целом, здесь нет противоречия с общими тенденциями эпохи — муштра и дисциплина локкова трактата находятся вполне в русле становления и возрастания важности дисциплинарных практик, характерной для Нового времени. «...строгий распорядок дня, система запретов и обязанностей, непрерывный надзор, наставления, духовное чтение, целый комплекс средств, “побуждающих к добру” и “отвращающих от зла”, удерживали... в определенных рамках изо дня в день», — это мы цитируем уже не Дж. Локка, а М. Фуко³.

Итак, первая часть педагогического дискурса Нового времени реализуется через феноменологию тела — детализированную систему предписаний-манипуляций с телом воспитуемого. Это характерно и для другого великого педагогического трактата — «Эмиля» Ж.-Ж. Руссо, в котором мы найдем иногда почти буквальные совпадения с текстом Локка.

Второй вид воспитания ребенка, который выделяет Локк, в истории педагогики обычно именуется нравственным, хотя сам Локк называет его разумным: «Коль скоро мы устано-

¹ Там же С. 421.

² Там же С. 416

³ Фуко, М. Надзирать и наказывать...

вили надлежащий режим для поддержания в теле той силы и бодрости, при котором оно было бы способно подчиняться и следовать указаниям разума, то ближайшая и основная задача заключается в правильной организации самого разума, с тем, чтобы он во всех случаях был склонен принимать лишь то, что соответствует достоинству и превосходству разумного сознания»¹. Это основная часть трактата, это концентрация локковой идеологии.

Собственно нравственное воспитание включает в себя воспитание добродетели, мудрости, благовоспитанности и знания, и оно отнесено к концу второй части.

1. В качестве основы добродетели Локк считает необходимым как можно раньше запечатлеть в душе ребенка истинное понятие о Боге. Второе необходимое здесь качество — это всегда говорить безусловную правду: «Ребенок должен знать, что ему скорее простятся двадцать других проступков, чем один случай уклонения от истины»².

2. Мудрость Локк понимает «как умелое и предусмотрительное ведение своих дел в этом мире. Она является продуктом сочетания хорошего природного характера, деятельного ума и опыта и в этом смысле недоступна детям». Все, что можно сделать с детьми в формировании этого качества, — это опять же «приучить их к правде и искренности, к подчинению разуму

и, насколько возможно, к обдумыванию своих поступков»³.

3. Благовоспитанность. Здесь Локк идет «от обратного» — он, прежде всего, говорит о неблаговоспитанности, которая включает в себя: природную грубость, презрительность по отношению к людям, придирчивость и выискивание недостатков у окружающих, привычку им противоречить, перебивать говорящих, раздражительность и, наконец, преувеличенную церемонность либо застенчивость. В качестве образца Локк описывает людей благовоспитанных: обходительных и с хорошими манерами — как бы очерчивая тот горизонт, по направлению к которому следует двигаться.

Но «великий принцип и основа всякой добродетели и достоинства заключаются в том, чтобы человек был способен отказываться от своих желаний, поступать вопреки своим наклонностям и следовать исключительно тому, что указывает разум как самое лучшее, хотя бы непосредственное желание влекло его в другую сторону»⁴. Раскрытию этого тезиса посвящена почти целиком вторая часть трактата. Локк формулирует его вновь и вновь, то кратко и директивно, то пространно и красноречиво, обращаясь то к своим наблюдениям — уже в качестве воспитателя, то опять к опыту древних. Порой он рисует перед испуганными родителями серию ужасных картин, которая будет ждаться их, если они не будут наказывать ребенка за шалости:

¹ Локк Дж. Мысли о воспитании... С. 432.

² Там же. С. 536

³ Там же. С. 537

⁴ Там же. С. 432.

«Если предоставить <дурным привычкам> развиваться свободно, то, начавшись с пустяковых объектов — с булавок и вишневых косточек, эти привычки перерастут в крупные плутни и могут в конечном результате превратиться в закоренелую нечестность»¹.

Литература XVII столетия изобилует леденящими кровь примерами того же ряда. Вспомним первый русский детский рассказ «Приглашение о сыне и матери», в котором рассказывается о том, как сын, начав с кражи книжки у школьного товарища, дошел до виселицы. Когда его вели на казнь, он увидел в толпе свою мать и попросил у стражников разрешения приблизиться к ней и сказать ей кое-что на ухо. Когда же он наклонился к матери, то, вместо того, чтобы что-то сказать, откусил ей ухо. Стражники начали его бить, приговаривая, что он не только вор, но, что гораздо хуже, не почитает свою мать. Сын же ответил, что она виновница всех его бед, потому что не выпорола его, когда он украл свою первую книжку.

Ну, как после этого родителям не вздрогнуть и не поверить Локку. «Ибо если лучше ребенку дать виноград или леденец, когда ему это захочется, чем дать бедному дитяти расплакаться или огорчить его, — спрашивает Локк, — то почему, когда он станет взрослым, не следует удовлетворить его желанья, которые тянут его к вину или к женщинам?»².

Соответственно, родители долж-

ны обезопасить себя от воплощения в жизнь нарисованной автором картины и дать ребенку понять, что послабления не будет и ему готовы при всяком опасном случае дать отпор: «Постоянный отказ в том, чего они требуют или хотят самовольно взять, должен научить их скромности, покорности и умению сдерживаться»³.

В какой-то момент интонация трактата меняется: Локк больше не рассказывает баек из жизни горцев либо древней истории, он исчерпывающе формулирует пояснительную записку к дисциплинарной инструкции либо документ, имеющий законодательную силу: «...кто ставит своею целью всегда управлять своими детьми, тот должен начинать это, пока те еще очень малы, и следить за тем, чтобы они полностью подчинялись воле родителей»⁴.

В сущности, эта часть трактата и может быть издана отдельно как указ или проект закона. Как язык власти, потому что язык локкова трактата приближается здесь к политическому дискурсу — языку приказов, директив, инструкций. Локковы родители управляют своими детьми так же, как власти Англии управляют гражданами: «Вы хотите, чтобы ваш сын, выйдя из детских лет, вас слушался? В таком случае вы непременно должны установить свой отцовский авторитет возможно раньше, а именно как только он стал способен подчиняться и принимать, в чьей власти находится»⁵.

¹ Там же. С. 506.

² Там же. С. 434.

³ Там же. С. 502

⁴ Там же. С. 439.

⁵ Там же. С.439

Еще любопытно то, что ребенок здесь — потенциальный правонарушитель, преступник: «Они хотят, чтобы другие подчинялись их желаниям»¹. «Они стремятся к обладанию и к собственности» (Там же, параграф 103). Любовь к власти и господству, оказывается, проявляется у детей в самом раннем возрасте. «Ребенок командовал своей няней до того, как научился говорить или ходить; он командовал своими родителями с тех пор, как научился лепетать. Почему же теперь, когда он стал сильнее и умнее, чем был тогда, он должен стать сдержанным и покорным?»².

Воспитательные меры воздействия оказываются в чем-то более эффективными, нежели карательные, даже с точки зрения экономической — локкова система позволяет сэкономить на институтах надзора, потому что производит надзирателя за правонарушителем в одном индивидуе, т. е. в самом себе. Именно стремление к экономическому удешевлению надзора и наказания вызвало к жизни рост дисциплинарных практик, которые сетью опутывали все области общественной жизни, приучая индивида к постоянному надзору за ним, а значит, к соблюдению правил и постепенно — к надзору за самим собой.

Как воспитывается внутренний надзиратель, как раз очень хорошо показано у Локка. Общее правило здесь заключается в следующем: «Страх и почтительность должны дать вам первую власть над их душами <детей>,

а любовь и дружба должны закрепить ее: ибо придет время, когда они перерастут розги и исправительные меры воздействия, и тогда... если любовь к вам не сделает их послушными и не внушит им чувство долга, если любовь к добродетели и желание поддержать свою репутацию не будет их удерживать на достойном пути, то какое у вас будет средство повернуть их на этот путь?»².

Вот что пишет об этом М. Фуко: «Глупый деспот приковывает рабов железными цепями; истинный политик связывает их еще крепче цепью их собственных мыслей; первое ее звено он закрепляет в надежной точке — в разуме. *Связь эта тем крепче, что мы не знаем, чем она держится, и считаем ее делом собственных рук* <курсив наш — почти дословно то же будет сказано у Локка — А. С.>. Отчаяние и время разъедают скрепы из железа и стали, но бессильны против привычного соединения мыслей, разве лишь укрепляя его. На мягких волокнах мозга возводится прочный фундамент мощнейших империй»³.

Конечная цель трактата: воспитание индивида, который будет управлять самим собой в соответствии с теми правилами, привычка следовать которым была выработана у него с детства. Отсюда жесткие ограничения физического воспитания по Локку — не о здоровье ребенка его забота, а о том, чтобы научить его смирять и ограничивать свои желания; подчиняя его волю воле воспитателя, в нем са-

¹ Там же. С. 499.

² Там же. С. 440.

³ Фуко М. Надзирать и наказывать...

мом постепенно вырастить внутренне-го контролера: «Всякий человек должен рано или поздно быть предоставлен самому себе, своему собственному руководству, и хороший, добродетельный и способный человек должен быть воспитан таковым внутренне. Поэтому все, что он должен получить от воспитания и что должно повлиять на его жизнь, необходимо своевременно вложить в его душу, а именно *привычки, крепко переплетенные с самыми основами его природы* <здесь и далее курсив наш>...»¹. Перед нами те глубокие и эффективные практики надзора, о которых пишет Фуко: мало надзора внешнего, нужен надзор внутренний. Кстати, наказания Локк считает не самым эффективным средством: «...я весьма склонен думать, что очень строгие наказания приносят в воспитании очень мало пользы»². Действительно, они почти излишни — зачем нужно наказание, если система Локка разрабатывает не могущий встретить сопротивления и отпора способ предупредить нарушение: «Послушание и уступчивость, внушенные детям... *в столь раннем возрасте, что дети не могут помнить, как эти качества у них появились, будут казаться детям естественными* и в дальнейшем будут проявлять свое действие с силой природных качеств, предупреждая всякое сопротивление и недовольства. Нужно лишь... начать применение этого метода в раннем возрасте, а за-

тем неуклонно его держаться до тех пор, пока почтительный страх и уважение к родителям не войдут у детей в привычку, пока не исчезнут малейшие проявления непокорности..., и они не проникнутся готовностью слушаться. *Именно эта почтительность... должна явиться в будущем... средством воздействия на них, а не побои, брань и другие унижительные наказания*»³.

Аналогом такой системы является, пожалуй, дрессировка животных — ценных, породистых животных, чего сам Локк, кстати, и не скрывает: «Как правило, мы обладаем достаточным благоразумием, чтобы начинать уход за ними <животными — собаками и лошадьми> с очень ранних лет и чтобы своевременно их дисциплинировать, если только мы хотим их сделать полезными и на что-либо годными»⁴.

Что ж, дрессировка, отличающаяся разумной суровостью более прогрессивна, чем жестокая брань, побои (порой переходящие в истязания — вспомним, как в первой рукописной русской книге — «Азбуке» Ивана Федорова — автор призывал родителей «не сокрушать ребры» и «не учащать раны»), наказание голодом, широко применявшиеся по отношению к детям и до Локка, и в его времена. «Грубая дисциплина розги», — скажет Локк в другом параграфе своего трактата. Грубая — потому что розга недостаточно гибкий инструмент управления. Дисциплинарные практи-

1 Там же. С. 440.

2 Там же. С. 441.

3 Там же. С. 441.

4 Там же. С. 434.

ки Нового времени отказываются от прямого физического воздействия.

Итак, конечный продукт воспитания, как его формулирует Локк: «...основа всякой добродетели и всякого достоинства заключается в способности человека отказываться от удовлетворения своих желаний, когда разум не одобряет их. Эту способность надо приобретать и совершенствовать посредством привычки, которая становится легкой и естественной, если упражняться в ней с ранних лет»¹.

Какие же способы наградить либо наказать ребенка должен найти воспитатель, отказавшись от розги?² Одобрение либо неодобрение окружающих: «...если отец ласкает и хвалит их, когда они ведут себя хорошо, и показывает внешнюю холодность и невнимание к ним, когда они ведут себя дурно, и если одновременно подобным же образом проявляют себя по отношению к ним мать и прочие окружающие, то потребуются немного времени, чтобы сделать детей чувствительными к этой разнице в отношениях». Пожалуй, это не менее мучительное наказание, поскольку затрагивает более тонкие и более глубокие чувства ребенка — доверие его к домашним и уверенность в их любви и поддержке, которая сообщает ему уверенность в самом себе. Причем Локк об этом хорошо знает, он прекрасно разбирается в тонких душевных движениях ребенка. Локк знает, что критика манер человека, прозвучавшая даже в самой мягкой форме, все равно будет вос-

принята болезненно. Так вот, отдавая отчет в том, что такое наказание для ребенка болезненней, чем порка, — и именно потому, что оно гораздо болезненней (дольше действует) Локк рекомендует его применять.

В таком «подвешенном» состоянии Локк рекомендует держать ребенка до тех пор, пока он не раскается полностью, не поддаваясь жалости к нему: «...не следует быстро менять гнев на милость, нужно возвращать детям прежнюю ласку не сразу и полное примирение откладывать до тех пор, пока их покорность и исключительно хорошее поведение не докажут их исправления»².

Но таким образом, скажем мы, выстраивается более тонкая и изощренная система наказания, нежели при использовании розги — система, в которой ребенок управляется за ниточки эмоциональных привязанностей, вообще чувств, переживаний, с годами становящихся более богатыми, формирующимися, оказывающими влияние на всю дальнейшую жизнь — о чем розге не приходилось и мечтать: «...этот метод обращения с детьми, если его держаться неуклонно, будет сам по себе оказывать большее действие, чем угрозы и побои, которые теряют свою силу, когда они становятся привычными, и делаются неприемлемыми, когда не сопровождаются чувством стыда»³.

Ребенок должен обязательно испытывать стыд (Локк пишет, что охотно ограничил бы этим все наказания) — стыд может сопровождать

¹ Там же. С. 437.

² Там же. С. 449.

³ Там же. С. 447.

и физическое наказание, поскольку порка позорна, но так как при порке ребенок, пожалуй, может испытать не стыд, а негодование, неприязнь и даже ненависть к обидчику, порка неэффективна. Стыд более сильнодействующее средство — в отличие от физической боли, которая со временем проходит, ребенок может испытывать стыд очень долго, через дни, недели, месяцы, годы и десятилетия, вспоминая какой-либо недостойный свой поступок, он может стыдиться его (очень хорошо это показывает Толстой в трилогии «Детство. Отрочество. Юность», герой-рассказчик которой, через много лет описывая свою жизнь, вновь переживает чувство стыда, которое испытал ребенком, обидев учителя Карла Ивановича — первая глава «Детства»). Стыд, таким образом, выступает как средство формирования внутреннего надзирателя — в силу того, что он является таковым уже в момент, когда испытывается. Что такое стыд? Это присутствие в нас тех норм и правил, которые мы нарушаем, присутствие нашего воспитателя даже в тот момент, когда физически он находится далеко. Стыд — это одно из чувств, либо качеств личности, либо внутренних состояний, в которых в человеке проявляется присутствие другого человека либо общества. Об этом пишет Ж.-Ф. Лиотар: «Присутствие другого проявляется через мой стыд, мой страх, мою гордость...»¹.

Далее следует своеобразная экономия наказания: «Выговоры и упреки...

следует делать не только в спокойном, серьезном и бесстрастном тоне; наоборот, похвалу, если дети ее заслужили, они должны получать в присутствии посторонних. Похвала, когда она высказывается гласно, становится двойной похвалой; наоборот, когда родители показывают, что они не желают оглашать проступки своих детей, это заставляет последних больше дорожить своей репутацией и приучает их больше заботиться о сохранении хорошего мнения других людей, пока они думают, что пользуются им»². Наказание как будто отодвигается, тем самым ребенку дается возможность исправиться, а в то же самое время и совершается — ведь страх потерять уважение окружающих, страх утратить репутацию все-таки переживается в этот момент, поскольку ребенок представляет, что произошло бы, если бы за проступок его выбрали бы при посторонних. Итак, наказание осуществляется так, чтобы предупредить будущие проступки, наказание не окончательно, оно дает ребенку возможность исправиться. М. Фуко в своей монографии пишет: «Надо рассчитывать наказание, памятуя о его возможном повторении, а не в зависимости от характера преступления. Надо добиваться того, чтобы у злоумышленника не возникло желания повторить преступление и чтобы возможность появления подражателей была исключена»³.

Есть и экономия страха: «Конечно, родители и воспитатели должны уста-

¹ Лиотар Ж.-Ф. Феноменология; пер. с франц. и послесл. Б. Г. Соколова. СПб.: Лаб. метафиз. исслед. филос. фак. СПбГУ: Алетейя, 2001. С. 31.

² Локк Дж. Мысли о воспитании...

³ Фуко М. Надзирать и наказывать...

навливать и укреплять свой авторитет над теми, кто находится под их опекой, внушать им для достижения этой цели почтительный страх и при помощи своего авторитета управлять ими. Но, получив такое господство над ними, они должны пользоваться им с большой умеренностью и не делать из себя пугало, в присутствии которого ученики вечно должны дрожать»¹.

В какой же момент воздействие розги становится не только желательным, но и необходимым? «...есть один проступок, и только один, за который... следует подвергать детей физическому наказанию, именно — упорство и открытое неповиновение»². Тут Локк рассказывает историю своей знакомой, «разумной и доброй матери», которая «принуждена была в подобном случае свою маленькую дочь, только что взятую от кормилицы, высечь восемь раз подряд в одно и то же утро, пока ей удалось преодолеть ее упрямство и добиться повиновения в одной, собственно говоря, пустой и незначительной вещи» — поразительный пример. Разумная и добрая мать собственноручно секла маленькую дочь, пока «не согнула ее духа и не сделала податливой ее волю, что является единственной целью исправления и наказания»³. Итак, главная цель воспитания — повиновение: ребенка — родителю, человека — власти. Неважно, насколько серьезно было преступление — наказание должно утвердить право власти наказывать, сломить сопротивление и добиться

полного повиновения. Вот, например, как можно узнать, достигло ли наказание своей цели: если после сечения ребенок «перестает плакать по вашему приказанию». Если же ребенок упорно продолжает плакать — от сечения ли, по другой ли причине, то нужно его побить: «Поскольку причина плача лежит в гордости, упорстве и строптивости, нужно сломить ту волю, в которой сидит порок, нужно покорить ее, применяя силу, достаточную для ее одоления». В крайнем случае, на плач всегда нужно реагировать «выражением порицания».

Каким же образом ребенок должен усвоить правила поведения в обществе? Лучший и даже можно сказать наилучший способ — многократное упражнение, вырабатывающее привычку. Например, для воспитанного человека поклониться знакомому при приветствии — это совершенно автоматическое действие. Но Локк проговаривается, что речь идет о гораздо большем, чем вырабатывание этикетных норм: «...таким же способом вы можете искоренить в детях один за другим все недостатки и привить им какие угодно привычки». Фуко здесь пишет: «Упражнение есть техника, посредством которой телам диктовались задания — одновременно повторяющиеся и различные, но всегда распределенные в порядке усложнения. Направляя поведение к некоему конечному состоянию, упражнение позволяет непрерывно характеризовать индивида либо относительно этого состояния, либо

¹ Локк Дж. Мысли о воспитании... С. 562.

² Там же. С. 470

³ Там же. С. 471

относительно прочих индивидов, либо относительно типа его пути. Тем самым упражнение обеспечивает, в форме преемственности и принуждения, рост, наблюдение и оценку»¹.

Именно система постепенно усложняющихся упражнений позволяет Локку воспитать в ребенке собственного надзирателя: «Это будет порождать у них привычки, которые, раз установившись, будут действовать сами собой, легко и естественно, без помощи со стороны памяти»². Далее цитата, в которой процесс воспитания предстает вылеплением образца из несовершенного материала, либо отсечение от заготовки всего лишнего, для чего нужно знать пластические возможности материала и представлять нормативный образец, т. е. перед нами то, что опять же фиксирует и М. Фуко: в Новое время зарождается представление о человеческой норме. Для того чтобы выявить отклонения от этой нормы, изучают заключенного и ребенка — в одном случае, чтобы наказать либо предотвратить правонарушение, в другом — чтобы приблизить ребенка к образцу: «...тот, кто имеет дело с детьми, должен основательно изучить их натуры и способности и при помощи частых испытаний следить за тем, ...каковы их природные задатки, как можно их усовершенствовать и использовать. Он должен подумать над тем, чего им недостает и могут ли они это приобрести с помощью прилежания и усвоить путем практики...»³.

Удивительно, что при посылке муштры и выработывания привычки несколько страниц Локк посвящает рассуждению о том, как неприятна манерность и неестественность и как приятна простота и безыскусственность. Но это кажущееся противоречие — подобное тем противоречиям из первой части трактата, которые мы уже анализировали. Например, между призывом не устанавливать определенные часы для приема пищи, поскольку наш организм лучше знает, когда нам следует есть — и рекомендацией, какие продукты следует употреблять в пищу, причем с точки зрения уже не желаний организма, а совершенствования нравов — искоренения изнеженности и своеволия. Локк не задавался вопросом, почему дети так любят сладости и фрукты — может ли в них быть какая-то польза здоровью. Для него важно, что сладости и фрукты являются объектами страстного желания, от них ребенок получает удовольствия, и потому они под запретом. В данном случае манерность — будь то недостаток или избыток манер — прежде всего недостаточное усердие при дрессировке. Простота и безыскусственность, о которых пишет Локк, — это не незнание правил этикета, а, напротив, их совершенное знание, привычка, доведенная до автоматизма.

Важна также «хорошая среда» — эта фраза подчеркивает, что Локк говорит не о воспитании ребенка вообще, любого ребенка, а о маленьком

¹ Фуко М. Надзирать и наказывать...

² Локк Дж. Мысли о воспитании... С. 452.

³ Там же. С. 453

джентльмене, который должен впитать все убеждения и привычки своего сословия, обеспечивая тем самым преемственность и само его существование. Задолго до того, как Оксфорд и Кембридж стали «фабриками джентльменов», Локк выдвигал такую задачу. «Самое большое влияние на их поведение будет оказывать общество, в котором они возвращаются, и поведение тех людей, которые за ними смотрят». Здесь перед нами замечательный пример формирования воображаемого сообщества — английских джентльменов.

Для того чтобы ребенок воспринимал в качестве образца достойные примеры, он должен учиться дома, а не в школе. Несколько параграфов Локк посвящает энергичной критике школьной среды, в которой распространены грубость и порок, ребенок может утратить добродетель, научиться дерзости, плутовству и насилию, получив взамен слабые познания в латыни и греческом. Но порой складывается впечатление, что Локк опасается иного: «...как приобщение к разношерстной толпе недисциплинированных мальчишек, где он обучится ссорам при игре в трэп или плутовству при игре в спэн-фартинг, может подготовить его к светскому обращению или к деловым отношениям, — этого я не понимаю». «Разношерстная толпа недисциплинированных мальчишек», конечно, весьма далека от той среды, которая формирует будущего джентльмена, и того урвня муштры, который необходим для его формирования.

Кроме того, школа для ребенка — это возможность ускользнуть от дисциплинирующего влияния родительского дома, возможность проявить себя, одним словом, свобода, хотя и временная. А это очень плохо, потому что только «скромность и подчинение делают их более подходящими объектами для воспитания»¹.

М. Фуко показывает, что так возмущавшая Локка недисциплинированность школы в скором времени отойдет в прошлое — школа станет одним из испытательных полигонов применения новых дисциплинарных практик²: «В XVIII веке “ранг” начинает определять основную форму распределения индивидов в школьном порядке. Ряды учеников в классах, коридорах и дворах. Ранг, присваиваемый каждому ученику в результате каждого задания или испытания. Ранг, достигаемый каждым из недели в неделю, из месяца в месяц, из года в год. Выстраивание классов друг за другом по старшинству, последовательность преподаваемых дисциплин, вопросы, рассматриваемые в порядке возрастающей сложности» и т. д. Но в том-то и дело, что даже при такой формализованности, что-то всегда ускользает от надзора: разговоры на переменах, переглядывания и шушуканья во время урока, пущенная по рядам записка, да само по себе несогласие с расписанием и содержанием занятий, молчаливый бунт, — школа все равно была и остается прибежищем свободомыслия и своеволия для ребенка, поэтому Локк, не жалея сил, рисует перед родителя-

¹ Там же. С. 461.

² Фуко М. Надзирать и наказывать...

ми страшные картины разврата и порока, которые царят в мире и в школе, в частности: «...порок в наши дни так быстро созревает и так рано пускает корни среди молодежи, что подросток не будет застрахован от этой распространённой заразы, если вы решитесь выпустить его из дому в общую массу сверстников и в выборе школьных товарищей доверитесь случаю или его собственным наклонностям»¹.

И вот так, прибегая то к муштре, бесконечно упражняясь в полезных навыках и подвергая остракизму вредные качества, «можно было бы искоренить один недостаток за другим по мере их проявления, не оставляя ни следа, ни воспоминания, что они были когда-то»². М. Фуко комментирует это так: «Надо уметь обтесывать камни. Можно написать целую историю такого “обтесывания камней” — историю утилитарной рационализации детали в моральном учете и политическом контроле. Она началась ранее классического века, но он ускорил ее, изменил ее масштаб, дал ей точные инструменты...»³.

Третья часть трактата Локка посвящена воспитанию ума. Но она гораздо менее важна, нежели предшествующая: «Обучать мальчика нужно, но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств»⁴.

Центральная идея третьей части: образование должно быть, как бы мы сказали сейчас, практически ориентированным. Следовательно, учить ребенка нужно тому, что будущему джентльмену пригодится в жизни — «наибольшие усилия следует приложить к тому, что более всего необходимо, и обращать главное внимание на то, что более всего и чаще всего пригодится ему в свете»⁵.

Итак, что же будущий джентльмен должен знать? Знаменательно то, что локковский учебный план задуман как движение от простого к более сложному, подразумевает опору на уже изученное, т. е. построен как система упражнений, распределённых в порядке усложнения, а значит, как и другие части его педагогической системы, отвечает общей тенденции к возрастанию дисциплинарных практик.

1. Когда ребенок научился говорить, нужно учить его читать.

2. «Когда... ребенок начнет читать, дайте ему в руки какую-нибудь легкую и занимательную книгу, доступную его пониманию, содержание которой могло бы увлечь его и вознаградить за труд, потраченный на чтение, но во всяком случае не такую, которая набила бы ему голову совершенно бесполезным хламом или заложила в нем начала порока или неблагоприятия»⁶. В качестве таковой

¹ Локк Дж. Мысли о воспитании... С. 463.

² Там же. С. 478.

³ Фуко М. Надзирать и наказывать...

⁴ Локк Дж. Мысли о воспитании... С. 547.

⁵ Там же. С. 492.

⁶ Там же. С. 561.

Локк советует басни Эзопа, сборник-перечень нравоучительных аллегорий. Относительно других возможных книг он говорит, что «вследствие господства в деле воспитания детей школьных методов, ориентированных на то, чтобы принуждать их к чтению страхом розги, а не привлекать к занятиям удовольствием, получаемым от него, такого рода полезные книги теряются среди массы всяких глупых книг и остаются в пренебрежении», т. е. он таких не знает, кроме, естественно, молитвенника, псалтыри, Нового завета и Библии, под которой имеет в виду Ветхий завет, однако не целиком, а избранные главы, к которым относятся история Иосифа и его братьев, Давида и Голиафа и другие «подобные доступные и ясные моральные правила». Но вскоре в английской литературе появится не так уж мало произведений, в принципе предназначенных для воспитания юношества, но обладающих при этом живой и занимательной художественной формой. Последнее принципиально: «Если они <дети> не принимаются за свои книги с любовью и охотой, то нет ничего удивительного в том, что их мысли постоянно уносятся от того, что внушает им отвращение, и ищут лучшего развлечения в более приятных предметах, за которыми они и будут неизбежно гоняться»¹. Итак, Локк знает о том, что по отношению к книге, которую ребенок должен прочитать, он будет испытывать прямо противоположное. В том же случае, если книга увлекательная, допустим,

авантюрно-приключенческая, ребенок будет испытывать желание ее прочесть — может быть, поэтому многие просветители от написания трактатов и памфлетов обратились к сочинению художественных произведений? Но книга должна в то же время воспитывать в ребенке хорошие качества — Локк их уже перечислил, на что вряд ли сгодится любой авантюрный роман. А вот роман воспитания — сгодится. Итак, роман воспитания более эффективен, нежели какой-нибудь «Трактат о должностях человека и гражданина», поскольку будет читаться без всякого принуждения, по своей воле. Локк ведь против того, чтобы делать «принудительную работу из <детских> уроков и вообще из всего того, чему мы желаем их научить». Этого делать не нужно, нужно втягивать детей в работу «незаметным для них способом»². А что может быть незаметнее воспитывающего воздействия книги, которая рассказывает о приключениях и странствиях — например, «Робинзона Крузо» Даниэля Дефо?

3. Когда ребенок научился хорошо читать, пора приступить к обучению его письму: «Для этого следует раньше всего научить его правильно держать перо; и только после того, как он полностью освоится с этим, можно позволить ему приложить перо к бумаге. ... Когда ребенок научится правильно держать перо, следует показать ему, как он должен класть перед собой бумагу и какое положение придать своей руке и телу. Когда он овладеет этими приемами, можно без больших затруднений

¹ Там же. С. 561

² Там же. С. 527.

научить его писать, доставши доску с вырезанными на ней буквами... С такой выгравированной доски нужно сделать оттиски на нескольких листах хорошей бумаги красными чернилами, и обучающемуся остается только обводить буквы хорошим пером черными чернилами. Если предварительно показать ему, как надо начинать писать каждую букву, как обводить ее, его рука быстро освоится с формами этих букв. Когда он научится хорошо обводить буквы, он должен перейти к упражнениям на чистой бумаге. Таким приемом вы легко сможете научить его писать любым почерком по вашему желанию»¹. Перед нами своеобразная экономия тела, расчет целесообразности каждого жеста. «Дисциплинарный контроль ... насаждает наилучшее соотношение между жестом и общим положением тела, которое является условием его эффективности и быстроты», — пишет М. Фуко, и у него мы можем обнаружить совершенно идентичную цитату из педагогического циркуляра XVIII в., иллюстрирующую обучение детей письму.

4. Когда ребенок выучился писать, следует научить его рисовать — это умение оказывается в будущем полезным, особенно для путешествующего джентльмена.

5. Как только ребенок стал хорошо говорить по-английски, ему следует начать учиться какому-либо другому языку, лучше всего французскому, поскольку он пригодится джентльмену в будущем.

6. Одновременно с изучением языков нужно начинать изучение арифметики, географии, хронологии, истории и геометрии. Изучать нужно ровно столько сведений, сколько пригодится джентльмену в дальнейшей жизни — скажем, шести законов геометрии Евклида будет вполне достаточно.

7. Также нужно изучать законы своей страны. Странно было бы думать, замечает Локк, что английский джентльмен может быть незнаком с ними.

8. А вот риторика и логика не слишком нужны, потому что невозможно научиться говорить и рассуждать, изучая правила.

9. Ребенок должен получить самое общее представление о нескольких натурфилософских системах — «скорее ради знакомства с гипотезами и для понимания терминов и способов выражения различных школ»² (с. 588). Куда более полезны для будущего джентльмена «многие сочинения м-ра Бойля и других авторов, писавших по сельскому хозяйству, растениеводству и садоводству»³.

Помимо того, что «может приобретаться учением и из книг, джентльмену необходимо обладать некоторыми другими внешними талантами», здесь имеются в виду танцы, верховая езда и фехтование (последним Локк советует не увлекаться, поскольку оно, может быть, и полезно для здоровья, но опасно для жизни).

Наконец, джентльмен должен обучиться нескольким ремеслам. Это

¹ Там же. С. 555.

² Там же. С. 588.

³ Там же. С. 589.

может быть живопись, токарное и кузнечное дело, садоводство, плотницкие, столярные либо токарные работы, лакирование, гравирование и некоторые виды работ по железу, меди и серебру, огранка и оправка драгоценных камней, шлифовка и полировка оптических стекол, даже изготовление духов. Локк убеждает своих читателей, что это принесет большую пользу здоровью юного джентльмена, поскольку большинство из этих ремесел предполагает нахождение на свежем воздухе, кроме того, перемена деятельности, т. е. труд физический после умственных занятий и есть лучший отдых. Мы здесь не можем не вспомнить «Робинзона Крузо» и его автора, который, кажется, задался целью показать, что абсолютное большинство этих ремесел человеку необходимо для того, чтобы выжить.

И, заканчивая разговор о воспитании, Локк еще раз напоминает читателям: «Научите джентльмена властвовать над своими наклонностями и подчинять свои влечения разуму. Если это достигнуто и благодаря постоянной практике вошло в привычку, то самая трудная часть задачи выполнена. Чтобы привести молодого человека к такому результату, я не знаю лучшего средства, чем любовь к похвале и одобрению, которую поэтому следует внедрять всеми мыслимыми способами. Сделайте его душу возможно более чувствительной к чести и позору; и когда вы этого добились, вы тем самым вложили в него начало,

которое будет влиять на его поступки и в вашем отсутствии»¹.

«Этот дискурс, — пишет М. Фуко, — давал (через теорию интересов, представлений и знаков, через восстанавливаемые им последовательности и генезисы) своего рода общий рецепт отправления власти над людьми: “сознание” как поверхность для надписывания знаков власти, использующей семиотику как инструмент; *подчинение тел посредством контроля над мыслями* <курсив наш — А. С.>»²

Английская просветительская литература, находясь под огромным впечатлением трактата Локка, проводила эти идеи в широкие слои читателей. Так, различные виды физических упражнений и список нужных джентльмену ремесел мы встретим у Д. Дефо, а перечень качеств добродетельного человека в своей иронической манере проиллюстрирует Г. Филдинг.

Вот в целом тот комплекс причин, которые вызвали к жизни роман воспитания — призванный правильно воспитать человека для жизни в разумном мире либо перевоспитать неразумное общество, он был детищем художественной литературы и в той же мере просветительской идеологии. Роман воспитания появляется в эпоху, которая социальное реформирование видит как исправление человеческой природы и осуществляет его на путях стандартизации социокультурных практик, т. е. в ракурсе общей парадигмы современности. Он полно-

¹ Там же. С. 596.

² Фуко М. Надзирать и наказывать...

стью отвечает задачам исправления неразумно устроенного мира в силу своих художественных особенностей: так, его «средний» герой является репрезентацией целого поколения, на протяжении повествования он высту-

пает как «воспитуемый жизнью», в содержании образовательных ступеней отражается представление автора о тех качествах, которые необходимы современному субъекту.

Список литературы

1. Кант, И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? / И. Кант // Соч. В 6 т. Т. 6 : пер. / И. Кант ; под общ. ред. В. Ф. Асмуса и др. — М. : Мысль, 1966. — 743 с.
2. Кларк, Д. Б. Потребление и город, современность и постсовременность / Д. Б. Кларк // Логос. — 2002. — № 3–4 (34). — С. 35–64.
3. Лиотар, Ж.-Ф. Феноменология / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с франц. и послесл. Б. Г. Соколова. — СПб. : Лаб. метафиз. исслед. филос. фак. СПбГУ : Алетейя, 2001. — 160 с.
4. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Соч. В 3 т. Т. 3 : пер. с англ. и лат. / Дж. Локк. — М. : Мысль, 1988. — 668 с.
5. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г. Н. Джигладзе. — М. : Педагогика, 1981. — 656 с.
6. Фуко, М. Надзирать и наказывать [Электронный ресурс] / М. Фуко ; пер. с франц. Владимира Наумова под ред. Ирины Борисовой. — М. : Ad Marginem, 1999. — Режим доступа: http://philosophy.ru:81/library/foucault/03/fuko_nakazanie.htm.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Ю. Г. Опрятнова

РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА РОССИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ УЧАСТНИКОВ ОБЩЕСТВЕННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ 60-Х ГОДОВ XIX ВЕКА



УДК 372.881.161.1(091)

ББК 74.03(2)5+81.411.2-9-03

В статье рассматриваются взгляды участников общественно-педагогического движения в России в 60-х годах XIX в. на проблему родного языка. Размышления педагогов, писателей, языковедов, общественных деятелей о родном языке, его роли в нравственном воспитании будущих граждан оказали существенное влияние на становление российской национальной системы образования.

Ключевые слова: родной язык; нравственное воспитание; общественно-педагогическое движение; национальная система образования

Yu. G. Opryatnova

THE NATIVE LANGUAGE AS A FOUNDATION OF THE RUSSIAN NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM IN THE WORKS OF THE PARTICIPANTS OF SOCIO-PEDAGOGICAL MOVEMENT IN THE 60s OF THE XIX CENTURY

The article reviews opinions of the participants of socio-pedagogical movement in Russia in the 60s of the XIX century on the problem of the native language. Among them there were educators, writers, linguists and public figures. Their thoughts of the native language, its role in the moral education of future citizens have contributed to the development of the Russian national education system.

Key words: native language; moral education; socio-pedagogical movement; national system of education.

Вторая половина XIX в. отличалась оживлением общественно-политической и педагогической жизни России. Причиной возникновения общественного подъема стала Крымская война (1853–1856), подорвавшая экономику, ухудшившая положение многих слоев российского общества. Помимо этого, на активизацию педагогической мысли оказали влияние социальные и политические изменения в российском обществе во второй половине XIX в., разделение дворянской и народной культуры, кризис ценностей европейской культуры вследствие революций 1848–49 гг., а также либерально-буржуазные реформы Александра II, которые «создали новые запросы со стороны общества и государства к системе образования, стимулировав образовательные потребности различных групп населения»¹.

Уже во второй половине XIX в. образованные люди русского общества не могли не сознавать, к чему приведут противоречия социально-экономического развития. В ходе общественно-педагогического движения 60-х годов XIX в. среди педагогической общественности усиливается интерес к народной культуре. Отечественные педагоги и общественные деятели начинают разрабатывать понятие и содержание народной культуры, пути и способы ее трансляции последующим поколениям. Во время общественно-педагогического движения в 60-е гг.

XIX в. проблема народности в педагогической науке становится одной из ведущих. Вследствие этого усиливается интерес к народной жизни, к языку простого народа. Рассматривая проблему воспитания будущих граждан в период становления национальной системы образования и воспитания, передовые педагоги считали, что для образования полноценной духовной личности необходимы дисциплины, имеющие прямое отношение к самому человеку, преимущественно гуманитарные науки. Поэтому основной упор при этом делался на изучение языков, языковое образование. Язык всегда признавался наиболее эффективным средством влияния на сознание, поскольку он обладал огромным потенциалом, способным внести вклад в развитие человека-гражданина, в воспитание гражданских качеств. В частности, в «Правилах о взысканиях» от 1874 г. говорится: «Всякая разумно направляемая школа стремится к воспитанию детей в истинно-патриотическом духе, в духе полнейшей преданности государю, отечеству... И в этом отношении собственно патриотическое настроение наставников окажет наибольшее и наилучшее влияние на учеников и побудит их пользоваться как учебным материалом, который представляет история, география, история христианской церкви в России и вообще Закон Божий, русский язык и словесность ...»².

¹ Уткин А. В. Общественно-педагогическое движение второй половины XIX века: поиск ценностных ориентиров // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 4. С. 126.

² Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. С. 151.

Прогрессивные мысли о необходимости и важности изучения родного языка нашли свое выражение на страницах педагогических и литературно-публицистических журналов, став предметом продолжительной педагогической дискуссии. Появившиеся в конце 50-х — начале 60-х годов педагогические журналы публиковали для учителей и родителей новые концепции в области преподавания отечественного языка, материалы для наглядного обучения, выясняли задачи изучения русского языка. Среди них были такие журналы, как «Журнал для воспитания», «Воспитание. Журнал для родителей и наставников», «Детский сад», «Воспитание и обучение». Основное внимание общественно-педагогической публицистики во второй половине XIX в. сосредоточилось на вопросах о роли и месте родного языка как учебного предмета в учебном плане школы, методике преподавания родного языка (методы обучения, пособия, наглядные материалы и т. п.). Не менее важным было обсуждение проблемы социальной роли и значения родного языка в формировании личности учащихся.

В «Речи, произнесенной на собрании Московской Практической Академии Коммерческих наук 17 декабря 1858 г.», звучит резкое осуждение ситуации, сложившейся в школьном образовании, когда большая

часть уроков посвящена изучению иностранных языков — французского и немецкого. Между тем, «на первой ступени обучения, для детей от 8 до 10 лет, русский язык вместе с наглядным обучением должен бы был составлять самый главный предмет»¹. Инспектор Житомирской гимназии И. Сорокин, говоря о тех трудностях, которые встречает изучение русского языка в некоторых гимназиях, указывает, что «нередко кончившие в тех гимназиях ученики оказывают неудовлетворительные знания русского языка на вступительных экзаменах в университет»². На страницах педагогических журналов широко обсуждалась эта проблема, и причиной недостаточно хорошего знания русского языка признавалось нечеткое представление о цели преподавания русского языка и о том большом значении, какое родной язык имеет для формирования личности. В частности, в Циркуляре по управлению Киевским учебным округом указывается, что «цель преподавания других наук в гимназии, отчасти официальными указаниями, отчасти обычаем, обозначена ясно», вследствие чего были разработаны различные приемы и методы преподавания, «в словесности же эта цель... проходила молчанием»³.

Благодаря привлечению внимания общественности к проблеме преподавания родного языка, на страницах

¹ Речи и отчет, читанные в торжественном собрании Московской Практической Академии Коммерческих наук 17 декабря 1858 г. // Журнал для воспитания. 1859. № 4. С. 231.

² Сорокин И. Способ преподавания словесности высших классах гимназии // Воспитание. Журнал для родителей и наставников. 1862. № 2. С. 39.

³ Извлечение из циркуляра по управлению Киевским учебным округом № 9 // Воспитание. Журнал для родителей и наставников. 1861. № 12. С. 109.

педагогических журналов широко стала разрабатываться проблема содержания обучению родному языку. В 1861 г. в журнале для родителей и наставников «Воспитание» упоминается о пособии для наглядного обучения и преподавания отечественного языка, даны материалы для преподавания отечественного языка в народных и воскресных училищах, а также различные упражнения для чтения и письма.

Вследствие развития языкознания происходила интеграция общественного и педагогического движения: в 1859 г. активизировалась деятельность Общества любителей российской словесности. Председатель Общества в 60-х гг. М. П. Погодин указывал на причины, побудившие к возрождению Общества: «Словесность не вошла еще в нашу жизнь, потребность в наслаждении слова, языка, не сделалась нашею насущною потребностью». Поэтому первая, настоятельная обязанность Общества — «преследовать такое невежество, подвергать его стыду, осуждать дерзкое, наглое пренебрежение к отечественному языку и вместе возбуждать подобающее почтение к словесности». По мнению М. П. Погодина, Общество должно «возгреть во всеуслышание, что нельзя в таком государстве, как Россия, ...браться ни за какое важное дело, не зная русской грамоты»¹. Деятельность Общества и сам факт его существования подтверждают огромный интерес

образованных слоев общественности к русскому языку и литературе.

Таким образом, научные достижения в русском языкознании середины XIX в., интеграция общественного движения прямо или косвенно находили свое отражение в педагогической науке, особенно в разработке различных вопросов преподавания русского языка, в составлении учебников, пособий для школы. А усиление национально-патриотических чувств вследствие дальнейшего развития национального самосознания и споры о народности поставили вопрос о социальной роли языка и словесности. Появившийся в это время тезис о том, что «язык отражает историю народа» и тем самым является ценным источником при изучении судеб народа, сформулированный языковедом Я. Гриммом, был дополнен многими другими учеными и педагогами. Например, Н. В. Шелгунов считал, что «в слове — запас всего продуманного и перечувствованного человечеством; понятно, почему к слову может явиться благоговейное, мистическое уважение, как к чему-то таинственному, непостижимому и чудесному»².

Помимо бурно развивающегося языкознания, на педагогическую мысль России второй половины XIX в. повлияла дискуссия о классическом и реальном образовании. Слепое заимствование западноевропейских направлений общего образования — теорий формального (классического)

¹ Общество любителей Российской словесности при Московском университете. Историческая записка и материалы за сто лет. М. : Печатня А. И. Снегиревой, 1911. С. 69.

² Шелгунов Н. В. Избранные педагогические сочинения. М. : Изд. АПН РСФСР, 1954. С. 191.

и материального (реального) образования — вызывало возмущение у передовых отечественных педагогов, представителей общественно-педагогического движения 60-х годов XIX в. Под влиянием западноевропейской школы российская гимназия основное внимание уделяла древним языкам, европейской истории и географии, порой в ущерб родному языку, родной литературе, истории и географии. Одной из немногочисленных попыток, призванных усилить интерес учащихся старших классов к изучению русской словесности, были «Правила для литературных бесед» в гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа от 22 марта 1853 г., в которых указывается, что «знакомство воспитанника с сокровищами родного языка научит его сознательно любить свою Родину и из ее же недр извлекать пищу для своего любознательного ума»¹. В «Правилах» также высказывалось негативное отношение к чрезмерному использованию в обучении иностранных языков, чуждых духу русского языка: «Неуместное употребление иностранных слов, не получивших у нас права гражданства и легко заменимых собственными русскими словами, более выразительными, не должно быть терпимо в сочинениях учеников как придающее языку пестроту и лишаящее его чистоты»².

Придерживаясь аналогичных позиций защиты родного языка,

прогрессивные отечественные педагоги упорно добивались того, чтобы «гимназическое образование было основано на ценностях отечественной культуры»³. Они считали, что нельзя строить свою школу по образцу и подобию школ зарубежных стран. Школа должна отвечать жизненным потребностям своей страны, особенностям и укладу жизни своего народа. Несмотря на признание идеи гармоничного сочетания в образовании мировой и национальной культуры при приоритете родного, отечественного начала, на практике российскую гимназию нельзя было назвать национальной, русской школой. Исходя из этого, педагоги выдвигали собственные проекты гимназий с иной основой и содержанием образования и принципами построения учебного процесса, в котором ведущее место принадлежало родному языку.

Особенно показательны в этом плане взгляды В. И. Водовозова, который вслед за Н. Г. Чернышевским и Н. А. Добролюбовым, в противоположность защитникам классицизма, рассматривавшим древние языки как главное средство гуманитарного образования и умственного развития, отстаивал необходимость изучения в средних учебных заведениях родного языка и литературы.

В вопросах народного образования В. И. Водовозов выступал за «новую школу, дающую подрастающему поко-

¹ Правила для литературных бесед // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1987. С. 416.

² Там же. С. 420.

³ Кондратьева М. А. Практика отечественной гимназии в области содержания и методов образования и специфические особенности ее развития в XIX в. // Вестник Университета Российской академии образования, 1996. № 1. С. 4.

лению научное и связанное с жизнью полноценное общее образование»¹. По-новому В. И. Водовозов рассматривал и цели воспитания. Он считал, что все дело воспитания должно сводиться к воспитанию высоко нравственной личности, воспитанию человека, который в своей деятельности руководствовался бы общественными интересами, интересами народа. В нравственном воспитании автор особое место отводил воспитанию патриотических чувств, которые, по его мнению, должны проявляться в общественной деятельности человека: «У кого нет... общепользных знаний и убеждений, кто действует корыстно только для своей личной выгоды, их угождения силе и богатству, в том не может быть и истинного патриотизма»². Большое внимание педагог обращал на воспитание гуманизма, глубокого уважения к человеческой личности.

Цели и задачи, которые В. И. Водовозов ставил перед воспитанием, были неразрывно связаны с идеей народности в воспитании. В. И. Водовозов, как и К. Д. Ушинский, считал, что в системе педагогических средств, которые призваны обеспечить осуществление воспитания в духе народности, главная роль принадлежит родному языку. «Родной язык, — писал он в 1856 г., — должен служить главным проводником образования»³. Говоря о роли

языка как о важном педагогическом факторе, В. И. Водовозов подчеркивал, что с помощью языка учащиеся приобщаются к духовной культуре, созданной народом, принимают общечеловеческие ценностные ориентиры, а это в свою очередь воспитывает у них любовь к народу и родному языку: «Изучение языка, конечно, развивает прекрасную способность анализа в уме учащихся; но сам язык служит только орудием высшей нравственной силы в человеке: отражая, как чистейшее зеркало, все явления нашей внутренней жизни, он требует для ясности отражения также лучей света...»⁴.

Кроме того, изучение родного языка необходимо для подготовки учащихся к изучению других предметов школьного курса, так как усвоение знаний в значительной мере зависит от того, насколько они владеют языком.

Педагогическая система обучения родному языку отражена в следующих статьях В. И. Водовозова: «О преподавании русского языка и словесности в высших классах гимназии» и «Тезисы по русскому языку», которые были написаны в связи с обсуждением «Проекта устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения» 1860 года. В своих работах В. И. Водовозов выступал против существующей системы преподавания русского языка и литературы, по ко-

¹ Водовозов В. И. Новая русская литература. Изд. 7-е, вновь пересмотренное и исправленное. СПб., 1908. С. 14.

² Водовозов В. И. Новая русская литература... С. 9–10.

³ Аранский В. С. Введение // В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения / Сост. В. С. Аранский. М.: Педагогика, 1986. С. 18.

⁴ Водовозов В. И. Указ. соч. С. 262.

торой учеников «мучили логическими тонкостями и отвличенностями или чрезвычайно утомляли заучиванием различных форм, не объясняя их живого содержания»¹. Автор выступил против метода преподавания русского языка, при котором основное внимание уделялось изучению теории слога и историческому изучению языка.

В. И. Водовозов перестроил существовавшую учебную программу и весь учебный процесс. Прежде всего, педагог разграничил преподавание словесности и преподавание непосредственно языка, то есть грамматики: «...разве возможно ограничить словесность одним изучением языка? Да и язык невозможно понять, не вникнув в идеи, им выраженные»².

В. И. Водовозов стремился к тому, чтобы знание родного языка способствовало умственному и нравственному развитию. Родному языку и отечественной словесности принадлежит особая роль в воспитании гуманизма, патриотизма и других качеств личности. В преподавании русского языка он обращал главное внимание на его коренные свойства, отражающие живое лицо и характер народа. С этой целью для практических упражнений он рекомендовал избирать преимущественно образцы родной литературы, писателей, в произведениях которых наиболее глубоко изображена жизнь народа. Он убеждал коллег в том, что теоретические положения учащимися легче усваиваются через практические упражнения.

Таким образом, самый важный вклад В. И. Водовозова в педагогическую деятельность состоял в продолжении движения К. Д. Ушинского за народную школу. Взамен сословной школы с ее «узкоутилитарными» целями педагог отстаивал школу и для детей непривилегированных сословий. По его мнению, один из основных вопросов воспитания — *вопрос о воспитании подлинного человека, человека-гражданина* — можно решить только в хорошо организованной общеобразовательной школе, доступной для широких масс народа. Весь учебно-воспитательный процесс в ней должен строиться, исходя из идеи народности обучения и воспитания. На вопрос, чему учить в этой школе, педагог-демократ отвечал: «Необходимо учить не только тому, что служит к одной практической цели, но и тому, что ведет к всестороннему развитию ума, иначе воспитание легко обратится в механическую выправку»³.

Поэтому В. И. Водовозов настойчиво предлагал большое внимание в учебном плане школы уделить родному языку и родной литературе. Он рассматривал их как источник, из которого школа может черпать ценные сведения для понимания реальной действительности, особенностей своего народа, его языка, культуры, условий труда и быта. Родной язык он считал главным проводником образования, подразумевая под ним «то душевное развитие, при котором слово становится делом, и оба служат вы-

¹ Там же. С. 98.

² Там же. С. 291.

³ Аранский В. С. Введение... С. 14.

ражением глубочайших нравственных убеждений в человеке»¹.

Руководствуясь этими взглядами, В. И. Водовозов составил свой проект народной школы, существенно изменив прежнюю учебную программу. Согласно его проекту, основным предметом являлся родной язык, при изучении которого особое внимание обращалось на развитие ясности речи,

правильности письма и сознательности чтения. Также из учебного плана гимназии исключались древние языки, расширялась программа по родному языку и др., а также видное место отводилось новым языкам — французскому, английскому и немецкому.

Проект учебного плана гимназии согласно В. И. Водовозову:

	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.
Зак. Божий	2	2	2	1	1	1	1	1
Рус.яз.	6	4	3	3	3	2	3	3
Англ.яз.	-	-	-	3	4	5	5	5
Нем. яз.	-	-	4	4	3	3	3	3
Франц. яз.	4	4	2	2	2	2	2	2
Матем.	3	3	3	3	3	3	2	2
Физика	2	3	3	3	3	3	3	4
История	0	2	2	2	3	3	3	3
Географ.	2	2	2	2	1	1	1	1
Итого	23-4	23-3	24-3	24-1	24-1	24-1	24-1	24

Под влиянием общественно-педагогического движения 60-х гг. XIX в. формировались и педагогические взгляды В. Я. Стоюнина. Идея воспитания сознательного, свободного от эксплуатации гражданина, подлинного патриота своего отечества, одухотворенного высокими идеалами демократизма, гуманизма и нравственности, как и ряд других педагогических идей, была им воспринята из сочинений В. Г. Белинского, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова. Прогрессивные взгляды на жизнь, на воспитание и образование детей В. Я. Стоюнин претворял в своей практической де-

ятельности, будучи учителем русского языка и литературы Петербургской гимназии.

В качестве педагога-просветителя В. Я. Стоюнин особенно подчеркивал воспитательные задачи школы. Дворянская школа предшествующего периода, основанная на крепостном праве и сословных привилегиях, готовила помещиков, чиновников, офицеров. Но она не воспитывала людей сознательных, с широким кругозором и критической мыслью, а в условиях отмены крепостного права нужны были именно такие люди. Он устанавливает «вину» русских гимназий, за которые

¹ Там же.

они должны отвечать перед отечеством и перед потомством: «Одна вина гимназий та, что они не умели готовить людей для жизни, сообщая им какие-то познания, которые в жизни нейдут к делу и быстро забываются; не умели развить гражданских доблестей, чтобы доставлять обществу добросовестных граждан и честных деятелей»¹. Преобладавший грамматизм, особенно при изучении древних языков, убивал живые силы учащихся и отдалял их от своей родной жизни.

Главная цель воспитания — это воспитание человека: «Воспитайте человека, а не чиновника, и все пойдет хорошо»². По мнению **В. Я. Стоюнина**, воспитать человека — значит воспитать гражданина своей страны, патриота своей родины. Уже в ранних работах педагог выдвинул идею создания национальной школы, противостоящую классицизму казенных гимназий. Защищая национальное воспитание, **В. Я. Стоюнин** совершенно справедливо указывал, что основное место в школе должно занимать изучение родной страны, истории своего народа, своей литературы.

Педагогическая концепция автора отражена в статье «Мысли о наших гимназиях», в которой представлен

его собственный проект устава нового типа гимназий. Начинать обучение в гимназии следует с русского языка и только после того, как ученик усвоит русское правописание и познакомится с грамматикой, можно переходить к изучению других языков: французского, латинского, немецкого: «... к изучению языков иностранных нужно прежде приготовить ученика основательными занятиями языком отечественным; нужно, чтобы через него дитя поняло и общий строй языка вообще и отношение его к мысли»³.

В. Я. Стоюнин признавал за родным языком огромное воспитательное значение, считая, что цель занятий родным языком двойственна: «во-первых, умственное развитие, во-вторых, навык в свободном и сознательном употреблении языка и в безошибочном письме»⁴.

Параллельно формированию педагогических взглядов **В. Я. Стоюнина складывалась** и его методическая система обучения родному языку, главным образом в младших классах. Хорошо понимая, что отечественный язык должен быть основанием первоначального обучения, автор считал обучение родному языку в младших классах «противо-

¹ *Стоюнин В. Я.* Мысли о наших гимназиях; вступит. статья и примечания Я. А. Ротковича // *Избранные педагогические сочинения*. М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1954. С. 57.

² *Роткович Я. А.* Введение // **В. Я. Стоюнин. Избранные педагогические сочинения / Вступит. статья и примечания Я. А. Ротковича.** М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1954. С. 16.

³ *Стоюнин В. Я.* Мысли о наших гимназиях... С. 86.

⁴ *Стоюнин В. Я.* Руководство для преподавателей русского языка в младших классах средних учебных заведений. СПб. : В Типографии Второго Отделения Собственной Е.И.В. Канцелярии, 1876. С. 3.

весом тому раздвоению слова, которое неизбежно вносится обучением иностранным языкам, если оно начинается прямо с чтения, а не с живого говора»¹, как это часто бывало в русских школах. Однако он видел, что наша учебная и методическая литература мало представляла необходимого материала для умственного развития детей. Рассматривая ранее созданные пособия и хрестоматии по русскому языку и словесности для младших классов, **В. Я. Стоюнин** отмечает, что в основу их обычно клались какие-либо прикладные задачи: расширить знания ученика в какой-либо области, подготовить ребенка к слушанию курса наук в старших классах путем чтения соответствующих рассказов, развить нравственные понятия учащихся. По мнению **В. Я. Стоюнина**, нельзя ограничиваться узкопрактической подготовкой ученика, поскольку важнейшая задача школы — научить ребенка мыслить и сознательно действовать на пользу общества, решить которую помогает изучение родного языка.

В своей хрестоматии **В. Я. Стоюнин** поместил шесть различных групп материала на родном языке, каждый из которых соответствует задачам, поставленным перед школой в воспитании учащихся. При этом внимание автора направлено не только на изучение самого языка, но и на ознакомление учащихся с жизнью людей в определенных природных условиях, с их характером и бытом: в

разделах хрестоматии помещены описания верований народа, праздников и обрядов, даются характеристики некоторых социальных и национальных типов: деревенской сиротки, странствующего богомольца и др., что способствует выработке понятия национального характера.

Чтобы через родной язык учащиеся поняли общий строй языка вообще и отношение его к мысли, считал **В. Я. Стоюнин**, нужны основательные занятия «языком отечественным». Для этого уже в первом классе необходимо заниматься только одним отечественным языком, и притом ежедневно: «Чтение, разнообразные рассказы, разборы и всякого рода упражнения над языком тут должны занимать первое место»².

Таким образом, педагогическая система **В. Я. Стоюнина** была основана на национальных образовательных и воспитательных идеалах и соответствовала потребностям русской общественной и государственной жизни того времени. В период «толстовской» реакции — периода нахождения на посту министра народного просвещения **Д. А. Толстого**, — чтобы воспитать человека-гражданина, научить ребенка мыслить, привить ему правильные понятия относительно важнейших явлений жизни и развить способность самостоятельно вырабатывать эти понятия в будущем, необходимо давать учащимся полноценный учебный материал, создавать условия для активного, творческого его усво-

¹ Там же. С. 13.

² Стоюнин, В. Я. Мысли о наших гимназиях... С. 87.

ения. Исходя из этого, первостепенную роль в умственном и нравственном развитии ребенка **В. Я. Стоюнин** отводил родному языку.

Подводя итог, необходимо отметить, что во второй половине XIX в. отечественные педагоги прямо обозначили то отрицательное влияние, которое оказывало на мировоззрение и жизненную позицию учащихся русской школы преобладание в общеобразовательном курсе гуманитарных предметов классической школы — древних языков, а наряду с этим недостаточное преподавание родного

языка и родной словесности. Русская школа, по их мнению, должна быть национальна, ее культурно-образовательное влияние должно заключаться в воспитании уважения к родной стране, родному народу и языку, веры в русские национальные идеалы. Для достижения этих целей необходимо уделить исключительное внимание преподаванию родного языка и словесности, которые способствуют формированию твердой позиции и убеждений, проникнутых национальными идеями, привитию любви к историческому прошлому своего отечества.

Список литературы

1. Аранский, В. С. Введение / В. С. Аранский // В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения / Сост. В. С. Аранский. — М.: Педагогика, 1986. — 480 с.

2. Водовозов, В. И. Избранные педагогические сочинения. / В. И. Водовозов; сост. В. С. Аранский. — М.: Педагогика, 1986. — 480 с.

3. Водовозов, В. И. Новая русская литература. Изд. 7-е, вновь пересмотренное и исправленное / В. И. Водовозов. — СПб., 1908. — 313 с.

4. Ганелин, Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. / Ш. И. Ганелин. — М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. — 304 с.

5. Извлечение из циркуляра по управлению Киевским учебным округом № 9 // Воспитание. Журнал для родителей и наставников. — 1861. — № 12. — С. 109.

6. Кондратьева, М. А. Практика отечественной гимназии в области со-

держания и методов образования и специфические особенности ее развития в XIX в. / М. А. Кондратьева // Вестник Университета Российской академии образования. — 1996. — № 1. — С. 4—19.

7. Общество любителей Российской словесности при Московском университете. Историческая записка и материалы за сто лет. — М.: Печатня А. И. Снегиревой, 1911. — 200 с.

8. Правила для литературных бесед // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П. А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1987. — 560 с.

9. Речи и отчет, читанные в торжественном собрании Московской Практической Академии Коммерческих наук 17 декабря 1858 г. // Журнал для воспитания. — 1859. — № 4. — С. 231.

10. Роткович, Я. А. Введение / Я. А. Роткович // В. Я. Стоюнин. Избранные педагогические сочинения / Вступит. статья и примечания Я. А. Ротковича. — М.: Изд-во

Академии педагогических наук, 1954. — 400 с.

11. Сорокин, И. Способ преподавания словесности высших классах гимназии / И. Сорокин // Воспитание. Журнал для родителей и наставников. — 1862. — № 2. — С. 39—41.

12. Стоюнин, В. Я. Мысли о наших гимназиях / В. Я. Стоюнин; вступит. статья и примечания Я. А. Ротковича // Избранные педагогические сочинения. — М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1954. — 400 с.

13. Стоюнин, В. Я. Руководство для преподавателей русского языка в млад-

ших классах среднееучебных заведений / В. Я. Стоюнин. — СПб.: В Типографии Второго Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1876. — 62 с.

14. Уткин, А. В. Общественно-педагогическое движение второй половины XIX века: поиск ценностных ориентиров / А. В. Уткин // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 4. — С. 125—133.

15. Шелгунов, Н. В. Избранные педагогические сочинения / Н. В. Шелгунов. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1954. — 404 с.

Рецензии и обзоры

А. А. ОСТАПЕНКО

А. С. МАКАРЕНКО: ДОЛГИЙ ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ



УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(2)6-8

(Рецензия на книгу: Хиллиг Г. В поисках истинного Макаренко. Русскоязычные публикации (1974–2014). – Полтава: Издатель Шевченко Р. В., 2014. – 778 с.)

В рецензии представлен обзор новой книги ведущего мирового макаренковеда из Марбурга Гётца Хиллига, в которую включены все русскоязычные публикации, вышедшие с 1974 года как в советских и российских изданиях, так и за рубежом.

Ключевые слова: макаренковедение; русскоязычные публикации; профессор Гётц Хиллиг; Полтавский национальный педагогический университет; Марбургский университет.

A. A. OSTAPENKO

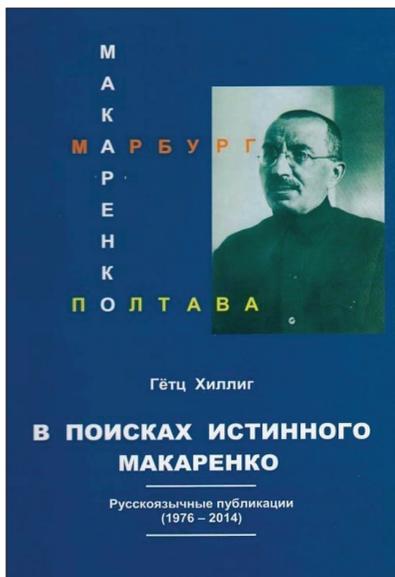
A. S. MAKARENKO: LINGERING LOOK FROM OUTSIDE

The new book review of the leading world Makarenko Creation studying expert from Marburg of Gyotts Hillig which includes all Russian-language releases had been published since 1974 in the Soviet and Russian editions, and also abroad is presented in the recession .

Key words: Makarenko Creation studying expert; Russian-language publications(releases); professor Gyotts Hillig; Poltava national pedagogical university; Marburg university.

Дотошный украинский пограничник тщательно переворачивал вещи в моей сумке и, обнаружив в ней толстенную книгу энциклопедического формата, листал ее вдоль и поперек, пытаясь найти в ней что-то важное, известное только ему. Мне вовсе не

хотелось, чтобы у меня забрали это раритетное издание, которое досталось мне очень непросто. Издатель книги Ростислав Шевченко, к которому меня привел профессор Полтавского педуниверситета, сопредседатель Международной макаренковедческой



ассоциации В. Ф. Моргун, оказался весьма экзотическим персонажем в вышиванке и заплетенными в косички длиннющими усами «алазапорожец». Узнав, что я профессор из России, он сказал, что не может дать мне экземпляр книги без разрешения автора. Мне пришлось на листочке написать краткое резюме о себе, после чего мне было велено позвонить на следующий день. Звонил ли он в Марбург автору книги Гётцу Хиллигу или нет, мне неизвестно, но обладателем этого фолианта я все же стал, и на границе его не отняли.

Автор книги — иностранный член Российской академии образования и Национальной Академии педагогических наук Украины, руководитель лаборатории Марбургского университета «Макаренко-реферат», вице-президент Международной макаренков-

ской ассоциации, доктор философии Гётц Хиллиг (Goetz Hillig, 1938 г.р.). Его авторитет среди специалистов в области макаренковедения бесспорен, и в рекомендациях он не нуждается. Он 50 лет жизни посвятил изучению наследия А. С. Макаренко, выучив для этого русский и украинский языки. Первая его публикация, посвященная А. С. Макаренко, датирована 1964 годом¹. Всего Г. Хиллигом подготовлено более 300 статей о Макаренко, он издал восемь томов двуязычного «Марбургского издания», собрания сочинений педагога-писателя (задумано в 20 томах), а также 25 выпусков международной серии научных исследований по макаренковедению «Opuscula Makarenkiana», ряд из которых подготовлен вместе с российскими и украинскими исследователями наследия А. С. Макаренко.

Настоящая книга объединила под одной обложкой русскоязычные публикации немецкого ученого за 1976—2014 годы, посвященные исследованию жизни и творчества известного советского педагога А. С. Макаренко. По понятным причинам многие ранние статьи несветского автора могли быть изданы только за пределами Советского Союза. В первой части этого издания собраны статьи Г. Хиллига, опубликованные в 70—80 гг. в ФРГ, Дании, Франции и известные только специалистам-макаренковедам.

Первый рецензент книги профессор С. Ф. Клепка (Полтава), от которого я и узнал об этом уникальном издании, указывает, что «предлагаемая читателю книга свидетельствует о жиз-

¹ Hillig G. Erziehung zum Kollektiv durch das Kollektiv. Zu einer Kategorie bei A. S. Makarenko // Bildung und Erziehung. 1964. № 6. S. 429—444.

ненным подвиге Г. Хиллига, состоящем в 50-летнем непрерывном познании феномена Макаренко и посредством этого — раскрытии истории Украины и Советского Союза, ментальности различных представителей населения Украины и России. Каждая из статей книги (всего их 61) — пример преодоления узких границ макаренковедения, поскольку Г. Хиллигу впервые удалось проанализировать множество архивных и печатных источников, показать структуру и особенности советской системы воспитания и обучения в УССР 1930-х годов в мировом контексте развития идеи коллективного обучения, назвать его лидеров и показать их повседневную жизнь»¹.

Особая заслуга Гётца Хиллига в изучении макаренковедения состоит в том, что именно ему удалось разыскать во Франции родного брата А. С. Макаренко — Виталия Семеновича, бывшего белого офицера, эмигрировавшего на Запад. Этому посвящены две трогательные статьи, размещенные в этой книге: «Как мы нашли брата А. С. Макаренко» и «На разных берегах...» о том, как братья Макаренко в 1930-х годах пытались восстановить контакт друг с другом».

Сегодня исследователи жизни и деятельности А. С. Макаренко резко дискутируют о мировоззренческих ис-

токах его педагогики. Одни утверждают, что эта педагогика имеет явные православные корни², другие это с издевкой категорически это отвергают³, утверждая, что Макаренко был атеистом. Гётц Хиллиг, не принимая ни одну из сторон дискутирующих, на основе архивных изысканий в статье «А. С. Макаренко — участник празднования 300-летия царствования Дома Романовых» (2013) беспристрастно утверждает, что, будучи педагогом двухклассного железнодорожного училища на ст. Долинская Херсонской губернии, присутствовал на всенощном бдении и панихиде по почившим членам Царствующего Дома Романовых в местном железнодорожном храме и комментировал «важнейшие события последнего трехсотлетия русской истории, путем чтения стихотворений и патриотических песен».

Биография великого педагога А. С. Макаренко, безусловно, обросла большим количеством мифов и домыслов, которые перекочевали в учебники истории педагогики. В послевоенные советские времена его идеализировали как «пролетарского писателя» и носителя коммунистической идеологии. В постсоветские времена его поносили как «певца тоталитарной эпохи» и «представителя тюремной педагогики». Гётц Хиллиг как дотошный ис-

¹ Клепко С. Ф. Рецензия на книгу Гётца Хиллига «В поисках истинного Макаренко. Русскоязычные публикации (1976–2014)» // ПостМетодика [Полтава]. 2014. № 4. С. 58.

² Соколов Р. В., Соколова Н. В. А. С. Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта. М.: Центр внешкольной работы им. А. С. Макаренко, НИИ школьных технологий, 2009. 68 с.; Васильев-Макаренко, А. С. Иисус Христос и братья Макаренко // Знак вопроса. 2005. № 4. С. 107–111.

³ Кораблева Т. Ф. Житие великомученика Антония Макаренко (новейшая фальсификация и конспирология) // Воспитание есть искусство, дело живое и творческое. Мат-лы Вторых международных социально-педагогических Калабалинских чтений, посвященных А. С. Калабалину (Москва, 2 октября 2014 года): сб. ст. / под ред. Л. В. Мардахаева. М.: Изд-во РГСУ, 2014. С. 35–40.

следователь и скрупулезный знаток макаренковских архивов отвергает эти крайности. Так, в статье «Царапины на образе святого. Некоторые результаты историко-биографического макаренковедения» (Париж, 1990) он указывает на искажения, допущенные советским макаренковедением, а в статье «Макаренко в год «большого террора»» (Марбург, 1998) возражает Ю. П. Азарову, назвавшему Макаренко «сталинистом» и «педагогом ГУЛАГа».

Особое место в книге занимают истории личной жизни А. С. Макаренко (статья «Метаморфозы любовных писем Макаренко», «Ты научила меня плакать...»). Г. Хиллиг необычайно деликатно раскрывает эту сторону жизни выдающегося педагога, неизвестную в советском макаренковедении.

Без политизированного налета раскрыты Хиллигом непростые взаимоотношения А. С. Макаренко с Н. К. Крупской, Максимом Горьким, Г. Г. Ващенко и А. А. Фадеевым.

Эти и другие стороны макаренковедения с большой любовью и неимо-

верной архивной точностью раскрыты в этой книге. Специалисты-макаренковеды наверняка будут спорить о корректности авторских интерпретаций, но то, что современное макаренковедение пополнилось важным широким панорамным полувековым исследованием — это несомненно. В этом заслуга Полтавского национального педагогического университета, Ученый совет которого рекомендовал книгу к изданию. Это достойная память о наиболее известном выпускнике этого вуза.

Книга снабжена подробным указателем имен.

Увы, в приложении представлен не полный список работ Г. Хиллига, а лишь список публикаций, вышедших на Украине. Видимо, это претензия в большей степени издателю, а не автору.

Самый большой недостаток книги — ее тираж. Сто экземпляров книги в лучшем случае станут украшением личных библиотек специалистов-макаренковедов. Надеемся, что автор и издатель сочтут возможным разместить электронную версию книги в интернете для свободного доступа.

Список литературы

1. Васильев-Макаренко, А. С. Иисус Христос и братья Макаренко / А. С. Макаренко // Знак вопроса. — 2005. — № 4. — С. 107–111.

2. Клепко, С. Ф. Рецензия на книгу Гётца Хиллига «В поисках истинного Макаренко. Русскоязычные публикации (1976–2014)» / С. Ф. Клепко // ПостМетодика [Полтава]. — 2014. — № 4. — С. 57–58.

3. Кораблева, Т. Ф. Жизнь великомученика Антония Макаренко (новейшая фальсификация и конспирология) / Т. Ф. Кораблева // Воспитание есть искусство, дело живое и творческое. Мат-лы Вторых международных социально-педагогичес-

ких Калабаллинских чтений, посвященных А. С. Калабалину (Москва, 2 октября 2014 года): сб. ст. / под ред. Л. В. Мардахаева. — М. : Изд-во РГСУ, 2014. — С. 35–40.

4. Соколов, Р. В. А. С. Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта / Р. В. Соколов, Н. В. Соколова. — М. : Центр внешкольной работы им. А. С. Макаренко, НИИ школьных технологий, 2009. — 68 с.

5. Hillig, G. *Erziehung zum Kollektiv durch das Kollektiv. Zu einer Kategorie bei A. S. Makarenko // Bildung und Erziehung. 1964. №.6. S. 429–444.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
histped2009@rambler.ru

Градулева Ирина Вадимовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир
Irinagraduleva@mail.ru

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж
lyubovzavarzina@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Максяшин Александр Семенович — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры арт-дизайна ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
maxiashin@yandex.ru

Неупокоев Игорь Валентинович — кандидат исторических наук, доцент.
Доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Курганского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Курган
neupokoev_i_v@mail.ru

Опрытнова Юлия Геннадьевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил
juliaopryatniva@mail.ru

Остапенко Андрей Александрович — доктор педагогических наук, профессор.
Профессор ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» и Екатеринодарской духовной семинарии, г. Краснодар
ost101@mail.ru

Полякова Мария Александровна — кандидат педагогических наук.
Доцент кафедры истории Калужского филиала ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана», г. Калуга
mariap71@rambler.ru

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования РГУ имени С. А. Есенина, главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск», г. Рязань
romanov_aa@yandex.ru

Садриева Анастасия Николаевна — кандидат культурологии.
Заведующая кафедрой технологий художественного образования факультета художественного образования НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил
ans291777@mail.ru

Ситникова Екатерина Дмитриевна — студентка I курса направления «Архитектура», ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет», г. Санкт-Петербург

ekaterinavelikaya1997@gmail.com

Ситникова Оксана Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры педагогики и образовательных технологий ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

sitnikova.oksana@mail.ru

Смирнова Лариса Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент.

Начальник Управления научных работ и подготовки научно-педагогических кадров НТГСПИ (ф) РГГПУ, г. Нижний Тагил

smirnova_nio@mail.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент.

Профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГГПУ, г. Нижний Тагил

ava-utkin@yandex.ru

Южанинова Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры иностранного языка, теории и методики обучения НТГСПИ (ф) РГГПУ, г. Нижний Тагил

ntspifia@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефоны: (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Astafieva Elena N. — senior lecturer, Department of pedagogy SEI НРТ «Academy of Social Control», Moscow

histped2009@rambler.ru

Graduleva Irina V. — candidate of pedagogical, associate Professor of the Russian and foreign philology Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs, Vladimir

Irinagraduleva@mail.ru

Zavarzina Lubov E. — candidate of pedagogical sciences, associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

lyubovzavarzina@mail.ru

Kornetov Grigory B. — doctor of pedagogy, professor.

Head of Department of pedagogy of SEI НРТ “Academy of Social Management”, Moscow

abc1089@yandex.ru

Maksyashin Aleksandr S. — candidate of pedagogical sciences, associate professor of Art-design of Russian state vocational pedagogical University, Yekaterinburg

maxiashin@yandex.ru

Neupokoev Igor V. — candidate of historical sciences, associate professor.

The professor of social and humanitarian disciplines of the Kurgan branch of Federal state budgetary educational institution «Russian Academy of national economy and public administration under the President of the Russian Federation», Kurgan

neupokoev_i_v@mail.ru

Opryatnova Julia G. — candidate of pedagogical sciences, associate professor of academic department of foreign languages of Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil

juliaopryatniva@mail.ru

Ostapenko Andrey A. — doctor of pedagogical sciences, professor.

Professor FGBOU «Kuban State University» and Ekaterinodar theological Seminary, Krasnodar

ost101@mail.ru

Polyakova Maria A. — candidate of pedagogy, associate professor of history Kaluga branch FSBEI HPT «Moscow State Technical University Bauman», Kaluga

mariaap71@rambler.ru

Romanov Alexey A. — doctor of pedagogical sciences, professor.

Head of the Department of pedagogy and educational technology of FSBEI HPT «Ryazan State University named after S. A. Yesenin», Ryazan

romanov_aa@yandex.ru

Sadriyeva Anastasia N. — candidate of culturology.

Head of the Department of technology of art education faculty of Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil

ans291777@mail.ru

Sitnikova Oksana V. — candidate of pedagogical sciences, associate professor.

Assistant professor of the North-Caucasian Federal University, Stavropol

sitnikova.oksana@mail.ru

Sitnikova Ekaterina D. — student of Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering, Saint Petersburg

ekaterinavelikaya1997@gmail.com

Smirnova Larisa V. — candidate of pedagogical sciences, assistant professor. Head of scientific research and after diploma education department of Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil

smirnova_nio@mail.ru

Utkin Anatoly V. — doctor of pedagogy, assistant professor.

Professor of the Department of pedagogy and psychology Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil

ava-utkin@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8-16 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3—4 строки); ключевые слова (8—10 слов)

Все данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением **ГОСТ 71-2008** «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. **Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.**

На цитаты обязательны подстрочные ссылки.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики. — СПб.: Алетейя, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа // Для народного учителя. 1915. — № 12. — С. 2-12.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе // Интернет — государство учителей [М., 2001]. URL: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> {дата обращения: 15.11.11}.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка: [сайт]. URL: <http://wiki.sariipro.ru/index.php> {дата обращения: 09.11.11}.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год: докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. // Отд. арх. документов РНБ. Ф. 12 Д. 16. 36 п.

В отдельном файле-приложении

1. указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (**на русском и английском языках**). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале.

Так же в приложении указывается почтовый адрес, контактные телефоны.

2. фотография автора (портрет хорошего качества)

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикация рукописей

Средний срок рассмотрения **1 месяц**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

Стоимость публикации в «Историко-педагогическом журнале»

Расходы за полиграфические услуги и редактирование статьи составляют — 160 руб. за страницу. Стоимость пересылки журнала автору — 150 руб. по РФ, по странам СНГ — 300 руб.

На одну опубликованную статью полагается один экземпляр журнала. Стоимость каждого дополнительного экземпляра журнала — 150 руб.

Оплата публикации производится почтовым переводом в течение 10 дней после уведомления автора о включении статьи в журнал.

Для аспирантов публикация статей в «Историко-педагогическом журнале» **БЕСПЛАТНАЯ**.

**ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ,
Научный совет РАО**

по проблемам истории образования и педагогической науки

Информационное письмо

6-7 июня 2016 года

на базе

Тверского государственного университета

**состоится Международная научно-практическая конференция – XXXI сессия
Научного совета Российской академии образования
по проблемам истории образования и педагогической науки**

Тема сессии:

«Учитель и его формирование:
исторический опыт передачи образованности и культуры»

Место проведения Международной научно - практической конференции – XXXI сессии Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки: 170100 г. Тверь, Тверской государственный университет, ул. Желябова, д. 33.

К участию в работе Международной научно-практической конференции – XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки приглашаются ученые, специализирующиеся в сфере историко-педагогического знания, преподаватели цикла историко-педагогических дисциплин вузов и колледжей, научные работники, авторы пособий по истории педагогики и образования, докторанты, аспиранты, магистранты, учителя и все интересующиеся историко-педагогической проблематикой.

В ходе Международной научно - практической конференции – XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки планируется обсудить следующие вопросы:

- современные теоретико-методологические подходы к исследованию историко-педагогического знания;
- стратегические направления развития российского образования: история и современность;
- образ, миссия, аксиология учителя в истории педагогической науки, культуры и практики;
- историческая эволюция концепции и концепта «учитель»;
- исторические парадигмы феномена учительства: учитель школьный, монастырский, домашний, в ремесле и обучении;
- школьные учителя, государственная политика и профессиональная повседневность;
- эволюция требований к учительству и присвоение квалификационных категорий;
- учительство и стандартизация образования: потенциал и риски профессионально-личностного роста педагога в контексте исторических традиций и модернизационных изменений;
- подготовка будущих учителей в России и за рубежом: история и современность;
- многообразие истории общественно-педагогического движения и учительской самоподготовки;
- история учебной и периодической литературы для учительского корпуса;

- история содержательного наполнения учебных планов в учреждениях среднего и высшего профессионального педагогического образования;
- требования к структуре и содержанию педагогических дисциплин в условиях подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации;
- эволюция подходов, форм и методов повышения педагогического мастерства и квалификации учителя;
- традиции, современные реалии и перспективы развития педагога в системе постдипломного педагогического образования: отечественный и зарубежный исторический опыт;
- профессиональный стандарт педагога: социокультурные основы, проблемы и перспективы реализации.

В рамках Международной научно-практической конференции — XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки предполагается работа следующих секций:

Секция 1. Стратегические направления развития российского образования: история и современность.

Секция 2. Современная методология исследования историко-педагогического знания.

Секция 3. Учитель как непреходящая ценность российского образования и общества. Социокультурный потенциал российского учительства: к проблеме идеальных образов и исторических реалий. Историческая специфика профессиональной деятельности учителя.

Секция 4. Профессиональная подготовка учителя в России и за рубежом: исторический контекст. Исторические вариативные модели реализации педагогического образования: к проблеме образовательной непрерывности.

Секция 5. Отечественная и зарубежная теория педагогического образования и профессиональной деятельности учителя как фактор развития образования. Исторические доминанты и современное содержание профессионального стандарта педагога.

Во время Международной научно-практической конференции — XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки будут представлены новые учебно-методические и научные издания по истории педагогики и образования.

Участники Международной научно-практической конференции также приглашаются к участию в **круглом столе** «Российский учитель в образовательном пространстве и времени» (Ведущий: В. В. Сериков, чл.-корр. РАО, д.п.н., проф., г. Волгоград).

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ Международной научно-практической конференции — XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки:

Сопредседатели:

БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ Андрей Владленович, ректор Тверского государственного университета, д-р физ.-м. наук., проф.

ИВАНОВА Светлана Вениаминовна, директор Института стратегии развития образования РАО, д-р философ. наук., проф.

Заместители председателя:

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович, зав. лабораторией истории педагогики и образования ИСРО РАО, председатель Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф.

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович, директор Института педагогического образования ТвГУ, д-р пед. наук, проф.

Ученый секретарь:

КУЛИКОВА Светлана Вячеславовна, зам. зав. каф. педагогики по НИР, д-р пед. наук, проф. (ВГСПУ), Ученый секретарь Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки

Члены оргкомитета:

ЛОБЗАРОВ Виктор Михайлович, д-р пед. наук, проф. каф. дошкольной педагогики и психологии ИПО ТвГУ

ЖУРАВЛЕВА Татьяна Александровна, зам. директора по НИР ИПО ТвГУ, к.п.н., доц.

ЗАЙЦЕВА Ольга Викторовна, ст. преп. кафедры педагогики и психологии начального образования ИПО ТвГУ

ПОЛЯНСКАЯ Елена Юрьевна, зав. кабинетом информатики ИПО ТвГУ

Координаты оргкомитета:

170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова, 24.

+7 (910)-649-05-43 Лельчицкий Игорь Давыдович;

+7(920)-154-29-34 Журавлева Татьяна Александровна;

+7(910)-532-65-25 Полянская Елена Юрьевна

E-mail: konf-tver@bk.ru

К началу работы Международной научно - практической конференции – XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки планируется издание сборника материалов. Оргкомитет оставляет за собой право отбора и редактирования присланных работ. Материалы и заявку необходимо высылать по e-mail: Куликовой Светлане Вячеславовне.

Адрес электронной почты: svetlana_kulikova@ Rambler.ru

Организационный взнос 2000 (две тысячи) руб. высылается по адресу: Волгоград, 400064, Куликовой Светлане Вячеславовне до востребования. **Организационный взнос, материалы и заявки на участие принимаются до 1 января 2016 г.**

Требования к оформлению. Объем материалов: 15 – 20 тыс. печ. знаков с пробелами в формате WORD. *Название:* выделяется жирным шрифтом. Со следующей строки справа: Фамилия и инициалы автора, место работы, ученая степень, звание. *Оформление сносок:* в тексте указание на источник оформляется в квадратные скобки, название источника вносится в алфавитном порядке в список литературы в конце публикации (пример: [1, с. 71]).

Размещение участников Международной научно - практической конференции – XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки предполагается в гостиницах г. Твери (примерные цены от 2500 до 3500 тыс. рублей в сутки), а также в гостинице Тверского областного института усовершенствования учителей (800 – 1000 руб.)

Расходы на проезд, проживание и питание участников Международной научно - практической конференции – XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки оплачиваются командировавшей организацией.

Персональный вызов на Международную научно-практическую конференцию – XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки будет выслан после получения организационного взноса и заявки.

**Заявка на участие
в Международной научно - практической конференции XXXI сессии Научного
совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки**

Фамилия	
Имя	
Отчество	
Полное название организации или учреждения	
Почтовый адрес	
Телефон	
Должность	
Ученая степень	
Звание	
E-mail	
Название доклада	
Секция	
Потребность в гостинице (класс номера и сроки проживания)	

Надеемся на Ваше личное и творческое участие в работе Международной научно - практической конференции – XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки. Просим привлечь к участию в работе Ваших коллег и учеников, занимающихся историко-педагогическими исследованиями.

С уважением, Оргкомитет

Министерство образования Московской области
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»
**ЧЕТВЕРТЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФОРУМ
РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ**
г. Москва, 21 апреля 2016 г.

Информационное письмо

Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) 21 апреля 2016 г. проводит Четвертый национальный форум российских историков педагогики.

Рабочий язык форума — русский. На форуме планируется обсуждение актуальных проблем истории образования и педагогической мысли.

Работа форума начнется в 12.00 часов 21 апреля 2016 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ, ауд. 120. Начало регистрации участников с 11.00 часов.

Проезд: метро «Свиблово», выход из первого вагона по ходу поезда, вверх по лестнице, налево по переходу, направо вверх по лестнице на улицу. Далее пройти мимо торгово-развлекательного центра «Свиблово» (остается слева), через двойной перекресток мимо Московского университета МВД РФ (остается слева); по улице Радужной мимо здания развлекательного комплекса; далее мимо четырехэтажного здания поликлиник № 6; затем повернуть налево во двор, пройти прямо 100 метров. Пятиэтажное кирпичное здание АСОУ налево за металлическим забором.

В формате Форума предполагается издать монографию «Эволюция педагогической теории и практик в истории человеческого общества». Материалы для публикации в монографии объемом до 0,5 п.л. (до 20000 знаков с пробелами и примечаниями) должны быть присланы вместе с заявкой. Монографию планируется разместить в РИНЦ.

Заявки на участие в работе Форума по прилагаемой форме и материалы для публикации необходимо отправить одновременно по двум электронным адресам: abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до **10 января 2016 г.**

Организационный взнос необходимый для участия в работе Форуме, публикации присланного текста, получения авторского экземпляра монографии «Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии», а также подборки новейших книг по историко-педагогической проблематике и пакета рабочих материалов Форума составляет **2000 р.** В случае превышения установленного объема присланного для публикации материала (20000 знаков) производится доплата из расчета 10 копеек за 1 знак (с учетом пробелов и примечаний).

Организационный взнос следует оплатить до **10 января 2016 г.** телеграфным или почтовым переводом по адресу: **111402, Москва, до востребования, Корнетову Григорию Борисовичу.** Дополнительную информацию можно получить, обратившись за справкой по E-mail: abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru

Оргкомитет Форума оставляет за собой право редактировать присланные материалы и их названия, а также отклонять материалы, которые не соответствуют тематике заявленной монографии.

Оргкомитет Форума находится по адресу: 129344, Москва, Академия социального управления, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики).

ЗАЯВКА
на участие в работе Четвертого национального форума
российских историков педагогики
г. Москва, 21 апреля 2016 г.
Академия социального управления

Фамилия, имя, отчество _____

Место работы _____

Должность _____

Ученая степень, звание _____

Адрес для почтовой связи (с указанием почтового индекса) _____

Телефоны (с указанием кода города):

служебный _____

домашний _____

мобильный _____

Электронные адреса:

домашний _____

служебный _____

Планирую принять личное участие в работе форума (да; нет) _____

Название текста для публикации в монографии «Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии» _____

Тема выступления _____

Дополнительные пожелания _____

Дата _____

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Наименование СМИ: «Историко-педагогический журнал»

Зарегистрирован: Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

ПИ № ФС77-65095

от 18 марта 2016 г.

Главный редактор А. В. Уткин

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Адрес редакции и издателя:

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.ntspsi.ru>

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 1 (19) 2016 г. Дата выхода в свет: 15.04.2016 г.

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15.21. Тираж 500 экз. Заказ 1237.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

Адрес типографии: 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.