

DOI: 10.17853/2304-1242-2016-2

ISSN 2304-1242

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

# ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



2/2016

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 НГПУ 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 ВО 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 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

<b>Уткин А. В.,</b> <b>д-р пед. наук, доцент</b> EX PROVIDENTIA MAJORUM... (К ЮБИЛЕЮ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА») .....	7
--	---

<b>Корнетов Г. Б.,</b> <b>д-р пед. наук, профессор</b> «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»: ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАНИЯ .....	15
---	----

ПРИВЕТСТВЕННЫЕ ПИСЬМА  
НАШИХ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Л. Н. Антонова, А. И. Салов, В. Г. Безрогов, О. А. Косинова (Москва); А. А. Романов (Рязань); В. К. Пичугина, С. Г. Новиков (Волгоград); А. Н. Шевелев (Санкт-Петербург); В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов (Оренбург); Е. Ю. Рогачева (Владимир); Л. Э. Заварзина (Воронеж); Н. В. Карнаух (Благовещенск); В. П. Бедерханова, А. А. Остапенко (Краснодар); Ромашина Е. Ю. (Тула); Р. Сани, Д. Кароли (Италия) .....	18
---	----

<b>Уткин А. В.,</b> <b>д-р пед. наук, доцент</b> СТЕНОГРАММА ЧЕТВЕРТОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ .....	41
--	----

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Смирнова Л. В.,**

**канд. пед. наук, доцент**

К 330-летию СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

ВАСИЛИЯ ТАТИЩЕВА .....54

**Татищев В. Н.**

УЧРЕЖДЕНИЕ, КОИМ ПОРЯДКОМ УЧИТЕЛЯ

РУССКИХ ШКОЛ ИМЕЮТ ПОСТУПАТЬ .....60

**Корнетов Г. Б.,**

**д-р пед. наук, профессор**

80 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

ОЛЕГА СЕМЕНОВИЧА ГАЗМАНА .....67

**Газман О. С.**

ИГРА КАК СРЕДСТВО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО

ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ .....80

## МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Лукацкий М. А.,**

**д-р пед. наук, профессор**

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО

ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ

ФИЛОСОФИИ НАУКИ .....87

## ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Астафьева Е. Н.**

ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

ПРОШЛОГО .....101

**Осипенкова И. В.,**  
канд. пед. наук  
СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА  
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ  
НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ  
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....114

**Ефимова Е. А.,**  
канд. пед. наук  
ИЗ ИСТОРИИ ПРИМЕНЕНИЯ УМСТВЕННЫХ ИГР  
В ОЧНО-ЗАОЧНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ  
(«КОНКУРС СМЕКАЛКИ») .....122

**Помелов В. Б.,**  
д-р. пед. наук, профессор  
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
СВЯЩЕННИКОВ-ПОДВИЖНИКОВ ВЯТСКО-  
КАМСКОГО РЕГИОНА СТЕФАНА ПЕРМСКОГО  
И ТРИФОНА ВЯТСКОГО .....133

**Днепров С. А.,**  
д-р. пед. наук, профессор,  
**Потепалов Д. В.**  
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
КРЕСТЬЯНСКОЙ ОБЩИНЫ  
ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ДЕТСКОЙ  
БЕСПРИЗОРНОСТИ  
В ДРЕВНЕЙ РУСИ И ЦАРСКОЙ РОССИИ .....151

## История зарубежного образования и педагогики

**Левинсон К. А.,**  
канд. истор. наук  
ОБОСНОВАНИЯ АВТОРСКОГО ВЫБОРА  
В РАННИХ НЕМЕЦКИХ ПОСОБИЯХ  
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ .....160

6.....Историко-педагогический журнал, № 2, 2016

**Безрогов В. Г.,**  
д-р. пед. наук, профессор  
УЧИТЕЛЬ В ДИАЛОГЕ  
ЭЛЬФРИКА ИЗ ЭЙНШАМА .....177

**Ветошкина М. К.**  
ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА И ПРАВИТЕЛЯ  
В УЧЕНИИ КСЕНОФОНТА АФИНСКОГО .....188

**Савин М. В.,**  
д-р. пед. наук, профессор  
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ АНГЛИИ  
В XIX В. ....196

## РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

**Косинова О. А.,**  
д-р. пед. наук, профессор  
ТРАДИЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ НА ТЕРРИТОРИИ  
КИТАЯ (1898–1945 гг.):  
Аннотированный указатель к фондам архивов  
и библиотек Москвы и Санкт-Петербурга. ....205

**Сведения об авторах** .....212

**Информация для авторов** .....215

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА

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



### EX PROVIDENTIA MAJORUM... (К юбилею «Историко-педагогического журнала»)<sup>1</sup>

Возможность создания национального специализированного научного издания по истории образования и педагогики длительное время обсуждалась в российском профессионально-педагогическом сообществе. Рождение периодического печатного издания, которое бы со временем вошло в группу тематических научных журналов, представленных такими европейскими грандами, как «*Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education*» (Великобритания, Франция, Германия), «*Historia de la Educaci3n, Revista Interuniversitaria*» (Испания), «*Histoire de l'Йducation*» (Франция), «*History of Education and Children's Literature*» (Италия), не говоря уже о богатом спектре специализированных журналов, издаваемых в США, Канаде, некоторых странах Латинской Америки и Ближнего Востока, стало для исследователей истории образования и педагогики актуальной проблемой и сверхзадачей, требующей практического воплощения.

В борьбе двух тенденций наступающего столетия — рыночной вульгарно-прагматической и духовно-нравственной — сама идея создания такого журнала, по сути, определила исходную концепцию издания, его структуру и содержание. Для практического воплощения идеи требовались воля и решительность, последовательность и настойчивость, инициатива и страстное желание создать печатный орган, который бы не только описывал артефакты педагогической культуры и мировое наследие педагогического прошлого, но и объединял российское историко-педагогическое сообщество, содействовал развитию научного знания, определению общих тенденций в развитии историко-педагогических исследований, актуализации их результатов в практической педагогической деятельности.

<sup>1</sup> *Ex providential majorum* — по завету предков (лат.)

Во многом появление «Историко-педагогического журнала» было предопределено, но точкой отсчета стал Год Учителя в Российской Федерации. В рамках программы Года Учителя 8–9 апреля 2010 года Нижнетагильской государственной социально-педагогической академией была проведена Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Миссия учителя: в прошлом, настоящем, будущем».

В конференции приняли участие 157 человек, представляющих 39 регионов страны, исследователи Великобритании, Испании, США. Результатом обсуждения проблем и развернувшихся дискуссий стало издание коллективной монографии «Миссия учителя» (25,5 п. л.) и сборника материалов конференции «Учитель, перед именем твоим...» (16,5 п. л.). Одним из самых ярких впечатлений для участников конференции стал доклад профессора, доктора педагогических наук Григория Борисовича Корнетова «Проблемы и противоречия современного педагогического образования в России», а также тематическое заседание секции «Актуализация зарубежного опыта подготовки гуманистического и демократического учителя для педагогического образования России начала XXI века» под его руководством.

Принимая итоговую резолюцию конференции, ее участники отметили необходимость создания специализированного журнала для всех тех, кого интересуют история педагогики и образования. Поэтому встреча профессора В. И. Смирнова (в то время ректора академии) и профессора Г. Б. Корнетова — крупнейшего российского ученого, автора и руководителя проекта «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» — положила начало не только конструктивному диалогу научных школ, но стала значимым событием для историко-педагогического сообщества в целом: именно по их инициативе и при непосредственном участии принимается решение о создании уникального для образовательного пространства России ежеквартального научно-педагогического периодического издания «Историко-педагогический журнал», главным редактором которого Владимир Иванович оставался до последних дней жизни. Владимир Иванович — личность незаурядная, человек с неограниченными способностями созидать новое, обладающий огромной силой убеждения, признанный в Уральском регионе лидер научной школы историко-педагогических исследований. Его человеческие и деловые качества: преданность делу, требовательность, принципиальность, любовь к педагогической профессии, уважение к отечественной истории, педагогическим ценностям и идеалам стали основой формирования концепции журнала и примером для коллектива редакции — творческих и энергичных единомышленников. Достаточно сказать, что за первое десятилетие наступившего века в вузе были подготовлены и защищены по истории отечественного образования и педагогической мысли 21 кандидатская и 1 докторская диссертации, значительная часть которых раскрывала региональный опыт деятельности образовательных учреждений и учителей.

Рефреном творческого поиска коллектива проблемной научной лаборатории «История отечественного образования и педагогической мысли», возглавляемой В. И. Смирновым (в состав которой вошли 14 человек, из них 9 кандидатов наук, выполнивших исследования по истории образования и педагогической мысли), стали слова Моисея Матвеевича Рубинштейна: «Обращение к истории педагогических идей диктуется всякому, кто интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения, не только необходимостью знать то, что было раньше, — необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше. Нам жизненно необходимо освободиться от предрассудка, что позади нас в прошлом только отжившее, умершее, то, что было и исчезло бесследно. Многие подходят к истории с мыслью, что там они встретят только описание событий, покрывшихся толстым слоем исторической пыли, похоронившей когда-то кипевшую жизнь, что на них повеет из прошлого атмосферой могильного склепа. На самом же деле история, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом. **История учит** — вот та основная мысль, с которой следует подходить к ней и которую мы стремимся провести в нашем изложении. Из нее мы узнаем не только то, что было, но также получаем некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего. То, что мы называем прошлым, настоящим и будущим, это все крайне условные подразделения. В действительном потоке исторической жизни нет, в сущности, нигде резкой общей грани, где можно было бы сказать: вот здесь умерло старое, здесь народилось новое время и отсюда начинается новая жизнь. На самом деле зародыши нового появляются часто тогда, когда старое еще находится в полном расцвете, на вершине своей исторической мощи; еле заметная искра нового, питаемая своей жизнеспособностью и окружающими старыми условиями, понемногу разгорается все больше, часто на протяжении многих веков... Таким образом, то, что было, и то, что будет, неразрывно связаны с тем, что есть, и, глядяываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далеким, часто очень далеким прошлым, и тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы и т. д. **Прошлое** вне всякого сомнения **обязывает**, и его игнорировать нельзя» (выд. — М. М. Рубинштейном)<sup>1</sup>.

Общественно-педагогическая инициатива и объединение усилий исследовательских коллективов двух вузов — НТГСПА и Академии со-

<sup>1</sup> Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. Второе издание. Иркутск, 1922, С. 2.

циального управления (Москва) стали основой формирующегося издания — «Историко-педагогического журнала».

ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления» — сравнительно молодой вуз, он был создан в октябре 2004 г., но за 12 лет своего существования стал одним из ведущих российских центров истории педагогики, центром, который «не только проводит фундаментальные исследования в этой области, не только издает массово историко-педагогическую литературу, не только широко пропагандирует богатейшее педагогическое наследие, но и способствует живому общению российских историков педагогики, проводит многочисленные научные мероприятия»<sup>1</sup>.

Редакционный совет журнала, в который вошли ведущие ученые, авторитетные в стране исследователи, руководители научных школ и направлений, изначально исходил из того, что «педагогическое прошлое задает координаты, необходимые для ориентации при постижении современных проблем теории и практики образования, позволяет вписать эти проблемы в пространство педагогической культуры, выявить присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотнести с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями. Сама возможность идентификации, обобщения, систематизации, интерпретации педагогических феноменов различной степени общности может быть успешно реализована лишь в пространстве всей педагогической культуры, органично соединяющей в себе и прошлое, и настоящее, и продуктивный прогностический взгляд» (Г. Б. Корнетов). Не случайно редакторскую колонку первого номера ИПЖ открывала статья с эпиграфом Виссариона Белинского «Новое, чтоб быть действительным, должно исторически развиться из старого», в которой В. И. Смирнов отмечал, что «признание педагогическим сообществом бесспорности этой максимы и обращение к истокам педагогической мысли, по глубокому убеждению редакционного совета «Историко-педагогического журнала», призвано обеспечить успех, на который уповают учителя, ученики и их родители, успех в развитии теории и практики образования, успех, которым обусловлено будущее развитие общества»<sup>2</sup>.

Главными задачами, определившими структуру и содержание журнала, стали:

— публикация результатов исследований теоретического и прикладного характера в области истории образования и педагогической мысли общества;

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Перспективы истории педагогики в современной России (К итогам Первого национального форума российских историков педагогики) / Историко-педагогический журнал, 2013. № 2. С. 7–20.

<sup>2</sup> Смирнов В. И. Новое, чтоб быть действительным, должно исторически развиться из старого / Историко-педагогический журнал, 2011. № 1. С. 7–12.

- анализ проблемного поля и уровня актуальности тематики историко-педагогических исследований;
- развитие контактов между специалистами, работающими в данной проблематике, презентация различных научных школ и направлений;
- создание баз данных исследований истории образования;
- информационное сопровождение научно-практических конференций и семинаров по проблемам истории образования, содействие развитию научного знания, определение общих тенденций в развитии историко-педагогических исследований;
- создание условий для более эффективного сотрудничества историков, философов, психологов, занимающихся смежной проблематикой, налаживание контактов с зарубежными коллегами и научно-исследовательскими центрами, стимулирование обмена научной литературой с зарубежными партнерами;
- организация научно-просветительской деятельности, презентация новых книг; рецензирование научных изданий, составление обзоров зарубежной научной литературы, аннотированных библиографий;
- презентация методического опыта преподавания учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли» в учебных заведениях страны;
- публикация архивных источников, документов, материалов, имеющих высокое культурно-историческое значение и др.

С первых дней существования журнал обеспечивает информационное сопровождение крупнейших мероприятий, организуемых российским историко-педагогическим сообществом. Журналу присвоен международный стандартный серийный номер, он включен в систему Российского индекса цитирования. Электронная версия журнала доступна на сайте Научной библиотеки eLIBRARY, в свободном доступе на сайте журнала (<https://ntspi.ru/ipj/>) размещается полнотекстовый архив опубликованных статей.

С 2011 года на страницах журнала публикуются ежегодные стенограммы-отчеты о работе Международной научно-практической конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», в рубриках журнала представлены наиболее значимые и интересные исследования, выходящие в серии «Историко-педагогическое знание», основанной Г. Б. Корнетовым в 2005 г.

С 2012 года публикуются материалы крупнейшей в России международной научно-практической конференции — сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО (председатель Совета — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО М. В. Богуславский, ученый секретарь Научного совета — доктор педагогических наук, профессор С. В. Куликова), имеющей по количеству участников и масштабу обсуждаемых вопросов статус съезда российских историков педагогики.

С этого же года партнером журнала становится ФГБНУ «Научная педагогическая библиотека им. К. Д. Ушинского». Установлены контакты с Исследовательским университетом Мачерата (Италия) и редакцией одного из крупнейших международных тематических журналов по истории образования «History of Education & Children's Literature»; с 2013 г. «Историко-педагогический журнал» входит в международный каталог изданий по истории образования «International Bibliography of the History of Education and Children's Literature».

Знаменательным событием для коллектива редакции стала презентация журнала в одном из старейших литературных музеев России — Государственном музее Л. Н. Толстого (Москва)<sup>1</sup>. В рамках «Толстовских чтений», проводившихся в дни памяти Л. Н. Толстого 20–21 ноября 2013 года, номер, посвященный 185-летию Льва Николаевича Толстого, был представлен членом редакционного совета журнала, доктором педагогических наук, профессором, членом-корреспондентом РАО М. А. Лукацким. Наш журнал был признан лучшим научно-педагогическим периодическим изданием, посвященным великому писателю и педагогу, и вошел в золотой выставочный фонд музея.

С 2013 года журнал становится информационной площадкой, освещающей работу Национального форума российских историков педагогики, который стал очередным закономерным этапом в развитии профессионального сообщества.

География авторов журнала — один из показателей его признания — весьма обширна: за 5 лет было опубликовано более 350 статей. Среди авторов, представляющих более 50 городов, преподаватели 67 российских вузов, крупнейшие ученые, теоретики и практики образования, исследования которых во многом определяют векторы развития образования страны; учителя школ и педагоги системы дополнительного образования; государственные служащие; исследователи Украины, Белоруссии, Эстонии, США.

Радует желание сотрудничать с журналом все большего числа молодых исследователей. Так, с легкой руки члена редакционного совета «Историко-педагогического журнала», заведующего кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования доктора педагогических наук, профессора А. Н. Шевелева, результаты исследований его аспирантов (Е. В. Шульга, В. А. Вихарев, О. А. Лященко, Н. В. Романова, Е. В. Омельянович) были представлены циклом научных статей, характеризующих важнейшие направления исследований молодых ученых петербургской школы<sup>2</sup>. Публикация в ИПЖ становится хорошей традицией и важным элементом презентации исследований

<sup>1</sup> Историко-педагогический журнал». 2013, № 3. 204 с.

<sup>2</sup> См.: Историко-педагогический журнал. 2012. № 2; Историко-педагогический журнал. 2012. № 3; Историко-педагогический журнал. 2012. № 4.

аспирантов под руководством профессоров, докторов педагогических наук А. А. Романова (Рязань), Е. Ю. Рогачевой (Владимир), Н. П. Юдиной (Хабаровск), М. В. Савина и С. В. Куликовой (Волгоград), С. А. Днипрова (Екатеринбург) и др.

Создание «Историко-педагогического журнала» сегодня уже стало частью истории, и перед небольшим коллективом редакции, с оптимизмом и уверенностью смотрящей в будущее, стоят новые задачи, решение которых определит дальнейшее развитие нашего издания. Среди важнейших: осуществление мероприятий, направленных на популяризацию издания в российском и мировом научно-информационном пространстве; регистрация журнала в крупнейших электронных библиотечных системах (ЭБС) России и на Web-платформах; регистрация в международных индексируемых базах; введение в состав редакционного совета представителей зарубежного научного сообщества и развитие координационных связей с крупнейшими европейскими исследовательскими центрами истории образования; оформление журнала в соответствии с требованиями международных баз данных (разработка англоязычной версии; изменение правил оформления статей и др.).

Эта титаническая работа немыслима без поддержки и участия тех, для кого понятия «гражданственность», «патриотизм», «педагогическая культура», «феномены педагогического прошлого» являются смыслом педагогической деятельности, определяя профессиональный образ мира и выбор жизненного пути.



С искренним уважением и благодарностью за самоотверженный труд:  
Ларисе Смирновой — начальнику научного отдела вуза и ответственно-  
му редактору издания;

Светлане Горбуновой — руководителю редакционно-издательского от-  
дела и мастеру компьютерной верстки;

Александру Носырю — великолепному филологу, знатоку русского  
языка, редактору издания;

Ольге Золотаревой и Ирине Кузьминой, чьи творческие решения стали  
основой дизайна журнала;

Степану Ковалевичу, отвечающему за техподдержку страницы журна-  
ла на сайте вуза;

Юлии Опрятновой — преподавателю, специалисту по переводам.

Особые слова благодарности коллегам, друзьям, соратникам, едино-  
мышленникам, авторам и читателям нашего журнала, приветственные пись-  
ма которых поступили в адрес редакции и учредителя журнала — ФГАОУ  
ВО «Российский государственный профессионально-педагогический уни-  
верситет», а так же ректора университета — профессора, доктора педагоги-  
ческих наук Евгения Михайловича Дорожкина.

### Список литературы

1. Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 2. — 212 с.; Историко-  
педагогический журнал». — 2013. — № 3. — 204 с.; Историко-педагогический  
журнал. — 2012. — № 4. — 228 с.

2. Корнетов, Г. Б. Перспективы истории педагогики в современной России  
(К итогам Первого национального форума российских историков педагогики) /  
Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 2. —  
С. 7–20.

3. Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах.  
Второе издание. — Иркутск, 1922, — 224 с.

4. Смирнов В. И. Новое, чтоб быть действительным, должно исторически раз-  
виться из старого / В. И. Смирнов // Историко-педагогический журнал. — 2011. —  
№ 1. — С. 7–12.

**Г. Б. Корнетов,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики  
ГОУ ВО МО АСОУ,  
председатель редакционного совета  
«Историко-педагогического журнала»



**«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ»:  
ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД  
НА ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Миссия «Историко-педагогического журнала» — это не только изучение и популяризация педагогической культуры прошлого, но и осмысление с исторических позиций теории и практики современного образования.

Ключевые слова: «Историко-педагогический журнал»; историко-педагогический контекст теории и практики образования.

**G. B. Kornetov**

**«HISTORY AND EDUCATION JOURNAL»:  
HISTORICAL VISION  
ON THE THEORY AND PRACTICE  
OF EDUCATION**

Mission «History and Education Journal» is not only the studies and promotion of pedagogical culture of the Past, but the conceptualization of the historical positions of the theory and practice of modern education.

Key words: «History and Education Journal»; the historical-pedagogical context of the theory and practice of education.

«Историко-педагогический журнал» — уникальное явление отечественной педагогической культуры. Это издание обращает нас к педагогическому прошлому. «Историко-педагогический журнал» не просто способствует тому, чтобы читатели узнали, что, как, когда и почему происходило в истории образования и педагогической мысли, а позволяет вписать теорию и практику современного образования в историко-педагогический контекст, способствует их более глубокому и полному пониманию.

Теория и практика образования вообще, теория и практика современного образования в частности, в принципе не могут быть адекватно восприняты, объяснены, интерпретированы и оценены вне самых широких, по сути, бесконечно многообразных общественных и антропологических контекстов, определяющих значение образования и задающих его смыслы.

В широком смысле контекст — это среда, в которой существует объект, это совокупность различных факторов, необходимых для понимания и объяснения какого-либо явления действительности. Контекст — это то, в чем объект существует и что во многом его определяет; пространство связей и отношений объекта, динамика и изменение которых оказывают влияние на его характер и особенности.

Важнейшим контекстом рассмотрения теории и практики современного образования, как, впрочем, и любого процесса, события, феномена является исторический контекст. Согласно историческому принципу познания действительности, каждое явление может быть понято только и исключительно в результате рассмотрения того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло и чем с этой точки зрения стало теперь. При этом исторический генезис предмета предполагается рассматривать в системе его связей и отношений с окружающей действительностью. Принцип историзма предполагает также последовательное различение прошлого и настоящего, осмысление современности как особого состояния бытия объектов.

Историческое рассмотрение теории и практики современного образования допускает возможность акцентирования внимания на различных аспектах их генезиса, например, экономического, политического, нормативно-правового, идеологического, этического, конфессионального и т. п. Причем каждый из возможных аспектов задает свой самобытный контекст историческому рассмотрению теории и практики образования.

Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования способствует пониманию того, каким образом, в чем именно и в какой степени педагогическое прошлое влияет на педагогическое настоящее, каким образом существует в нем, как обуславливает его развитие.

Современное образование в историко-педагогическом контексте можно рассматривать:

- по трактовкам соотношения и связи прошлого, настоящего и будущего;
- по проблематике;
- по ценностным ориентирам;
- по задачам и инструментам исследования;
- по концептуальным основаниям;
- по пониманию того, что есть образование, его теория и практика, как они связаны между собой, с другими процессами и событиями жизни общества и людей;
- по трактовкам идеи прогресса;
- по особенностям направленности на человека, общество, государство, экономику, культуру, духовную жизнь, религию и т. д.

Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования предполагает движение от настоящего к прошлому, «прочтение» педагогического прошлого с точки зрения современных достижений и трудностей образования, событий и процессов, происходящих в нем сегодня и требующих адекватного осмысления, объяснения, понимания, оценки. Затем неизбежно следует движение от педагогического прошлого к педагогическому настоящему, к теории и практике современного образования, а затем и к педагогическому будущему.

Вписывая теорию и практику современного образования в историко-педагогический контекст, исследователю важно понять, почему именно это, а не то признается современностью? Сводится ли определение современности только и исключительно к определению временных и пространственных границ? Не является ли, например, Сократ, живший два с половиной тысячелетия назад, значительно более современным педагогом, деятелем образования, чем многих из тех, кто живет, действует и размышляет в образовании в одно с нами время?

«Историко-педагогический журнал» вот уже в течение пяти лет способствует эффективному решению как указанных выше, так и многих других познавательных проблем. Его миссия — не только изучение и популяризация педагогической культуры прошлого, но и осмысление с исторических позиций теории и практики современного образования.

## ПРИВЕТСТВЕННЫЕ ПИСЬМА НАШИХ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Лидия Николаевна Антонова,  
член Совета Федерации Российской Федерации,  
доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,  
член Президиума Российской академии образования

### ЖУРНАЛ, ВОСТРЕБОВАННЫЙ ВРЕМЕНЕМ

Вот уже четверть века проблемы образования приковывают к себе пристальное внимание российского государства и общества. Политика реформирования отечественного образования сменилась политикой его модернизации, непрерывно обновляется нормативно-правовая база образовательной деятельности, появляются новые поколения образовательных стандартов, активизируется инновационный педагогический поиск, актуализируются педагогические исследования путей, способов и средств решения проблем воспитания и обучения.

В этих условиях обращение к педагогическому наследию прошлого, к урокам и опыту образования подрастающих поколений, которые накоплены в России и в мире на протяжении многих столетий, является важной предпосылкой успешного решения современных задач обновления отечественной школы, повышения качества и эффективности научно-педагогических исследований.

«Историко-педагогический журнал», первый номер которого увидел свет ровно 5 лет назад, способствует возрождению и пропаганде лучших педагогических традиций прошлого.

«Историко-педагогический журнал» поистине уникален. Он является первым и единственным в нашей стране специальным периодическим изданием, которое посвящено педагогическому прошлому. В России журнал не имел и пока не имеет аналогов.

За годы своего существования журнал стал центром объединяющих отечественных историков педагогики, общественно значимой трибуной для их выступлений, для обмена новыми идеями, для презентации результатов исследований.

На страницах журнала можно прочитать публикации как российских авторов, которые представляют многие регионы нашей необъятной Родины от Калининграда до Хабаровска, так и зарубежных авторов — из Беларуси, Италии, США, Украины. Большой интерес вызвали у педагогической общественности, опубликованные в разные годы в журнале: статьи академиков РАО Б. М. Бим-Бада и Э. Д. Днепровы, членов-корреспондентов РАО В. Г. Безрогова и М. А. Лукацкого, докторов педагогических наук, профессоров Г. Б. Корнетова, Е. Ю. Рогачевой, А. А. Романова, В. И. Смирнова, Н. П. Юдиной и многих

других авторитетных исследователей.

Обращение к истории педагогики позволяет нам сегодня, в частности, понять, каким образом сформировалась современная ситуация в теории и практики образования, каковы истоки существующих достижений и трудностей в сфере воспитания и обучения подрастающих поколений, какие имеющиеся подходы к решению образовательных проблем позволяли их успешно решать и почему.

Педагогическое прошлое — это неисчерпаемая кладезь педагогической мудрости, которую следует изучать самым внимательным образом. Ведь история учит и учит нас многому!

Не вызывает сомнения, что у «Историко-педагогического журнала» большое будущее. Он востребован временем, востребован современной педагогической наукой, востребован читателями.

**Александр Игоревич Салов,**  
ректор ГОУ ВО МО «Академия социального управления»,  
кандидат педагогических наук, доцент

## ИЗУЧАЯ ИСТОРИЮ ПЕДАГОГИКИ

Когда в 2011 г. Г. Б. Корнетов, В. И. Смирнов и А. В. Уткин инициировали создание «Историко-педагогического журнала», многим казалось, что в наше непростое время такое, казалось бы, весьма далекое от злободневных проблем издание, обречено на провал. Однако прошло 5 лет, журнал продолжает жить, развиваться, вокруг него сложился стабильный круг авторов, он востребован заинтересованными читателями.

Одна из главных проблем, которой на страницах «Историко-педагогического журнала» уделяется самое пристальное внимание, является проблема методологии историко-педагогических исследований. Этот вопрос сегодня особенно важен как в контексте необходимости повышения качества изучения педагогического прошлого, так и в связи с потребностью использования в его познании самых

разных философских, науковедческих и исторических подходов.

Наибольшее количество публикаций на страницах «Историко-педагогического журнала» посвящено вопросам истории отечественной педагогики и образования. Это вполне закономерно. Сегодня интерес к российским педагогическим традициям, особенностям отечественного педагогического менталитета заметно усилился, и удовлетворить его без опоры на историко-педагогические исследования невозможно.

Особо следует отметить роль «Историко-педагогического журнала» в обсуждении вопроса о месте и значении историко-педагогического компонента в содержании современного педагогического образования. Авторы журнала на протяжении всех лет его издания последовательно раскрывают образовательный и развивающий

потенциал педагогического наследия прошлого в становлении педагогического мировоззрения и педагогического мышления будущих учителей и воспитателей.

Академия социального управления является давним и надежным партнером «Историко-педагогического журнала». Проводимые в Академии с 2005 г. ежегодные научные международные конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», а с 2013 г. еще и ежегодные Национальные форумы российских историков педагогики стали важной предпосылкой возникновения журнала, его стабильного функционирования и устойчивого развития.

«Историко-педагогический журнал» и Академия социального управ-

ления сегодня представляют, по сути, единый исследовательский центр, разрабатывающий проблемы истории педагогики, презентующий результаты исследований научной общественности, предоставляющий пространство для профессионального общения как отечественных, так и зарубежных историков педагогики.

На сайте Академии социального управления создается специальный раздел, который будет посвящен совместной деятельности Академии и «Историко-педагогического журнала» по развитию историко-педагогических исследований и использованию их результатов в образовательном процессе высшей школы и дополнительного профессионального образования.

**Виталий Григорьевич Безрогов,  
доктор педагогических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО,  
главный научный сотрудник  
Института стратегии развития образования РАО**

## **В НАЧАЛЕ ВТОРОГО ПЯТИЛЕТИЯ...**

В традиционных культурах воспитания, если ребенок достигал пятилетнего возраста, родители могли вздохнуть чуть более свободно: опасность умереть в младенчестве уходила в тень именно на шестом году жизни. Двадцатый номер «Историко-педагогического журнала» показывает, что подобный рубеж преодолен и одним из самых интереснейших российских научных журналов. Организованный не только энтузиастами нашей науки, но и высокими профессионалами своего дела, журнал с первого же выпуска задал высокую, «взрос-

лую» планку и помещаемым в нем статьям, и структуре всего издания. Открываем первый номер (благо все они доступны в электронной форме через Интернет, помимо печатного издания). Академическая структура говорит сама за себя: «Методология и методика историко-педагогического исследования», «Памятные даты истории образования и педагогики», «Обращаясь к источникам», «История отечественного образования и педагогики», «История зарубежного образования и педагогики», «Из

опыта региональных историко-педагогических исследований», «Научные дискуссии», «Исследования молодых ученых», «Обзоры и рецензии». В дальнейшем добавились «Педагогика Русского Зарубежья», «Общие проблемы историко-педагогического исследования», «Методика преподавания», «Хроника историко-педагогических исследований», «Обзор архивных материалов», «История школьной повседневности». Список открыт, но его имеющийся состав уже показывает и то, как тщательно журнал формирует представления своей аудитории о научном ландшафте дисциплины, и то, что он, постоянно развиваясь, обнимает все большее число важных направлений научный исследований и разработок.

При определении российской политики в области науки часто и много говорят о необходимости достижения международного уровня, но, честно говоря, нередко мало что делают для этого конкретно, ограничиваясь требованиями к ученым и сбором показателей. Ученому сообществу приходится поэтому без специальной государственной помощи решать как раз поставленную государством и в государственном масштабе проблему, решать ее, несмотря ни на что. Основание и развитие «Историко-педагогического журнала» вывело Россию на уровень мирового научного сообщества, в котором соответствующие лаборатории и научные центры по истории педагогики давно издают специализированные журналы, пользующиеся к настоящему моменту уже вполне заслуженным авторитетом. В

их числе такие издания, как African journal of historical sciences in education, American Educational History Journal; Anali za povijest odgoja/Annals for the History of Education; Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche; Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education; Cadernos de História da Educação; Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación; Educació i Història. Revista d'història de l'educació; Encounters in Theory and History of Education/Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation; HEURÍSTICA, Revista Digital de Historia de la Educación; Histoire de l'éducation; História da Educação/History Education Journal/ASPHE; Historia de la Educación. Anuario; Historia de la Educación Colombiana; Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria; Historia Scholastica; Historia Social y de la Educación/Social and Education History; Historia y Memoria de la Educación; Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation; History of Education & Children's Literature; History of Education Quarterly; History of Education Researcher; History of Education Review; History of Education; International Journal for the History of Mathematics Education; Jahrbuch für historische Bildungsforschung; Journal of Educational Media, Memory, and Society; Journal of Historical Research in Music Education; Journal of Educational Administration and History; Journal of philosophy and history of education; Journal of the Midwest History of Education Society; Nordic Journal of

Educational History; Paedagogica Historica; Pedagogiatörténeti Szemle; Revista Brasileña de Historia de la Educación; Revista Historia de la Educación Latinoamericana; Revista Mexicana de Historia de la Educación; Rivista di Storia dell'Educazione; Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación; Science & Education. Contributions from History, Philosophy and Sociology of Science and Mathematics; Témpora. Revista de historia y sociología de la educación; Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης; Zeitschrift für pädagogische Historiographie и ряд других<sup>1</sup>.

Потребность в аналогичном журнале ощущалась и в нашей стране. В 2009-м в России появились два специализированных регулярных издания: «Историко-педагогический альманах ВЛАДИ», в новой концепции продолживший выходивший в 1990-е гг. альманах «Свободное воспитание» и выпускавшийся до 2013 года, «Историко-педагогический ежегодник» (издается до сих пор), а с 2011 года в число изданий по истории педагогической мысли и практики вошел и журнал, двадцатый выпуск которого мы сегодня отмечаем.

Трудно кратко и емко охарактеризовать содержание «Историко-педагогического журнала». В нем нашли отражение самые разные темы — от педагогики древнего, прежде всего, конечно, античного мира до самых разных аспектов истории образования в XX веке, от педагогики России (причем, что очень важно, глазами

не только российских ученых) до педагогики совсем иных стран и цивилизационных регионов, от изучения наследия классиков до публикации актуальнейших и в наше время работ тех же самых классиков, найденных в старинных изданиях. Особое внимание уделяется в журнале наследию мировой педагогической науки, истории повседневного учительского опыта, разработкам пособий по истории образования, развитию различных педагогических учреждений и образовательных институтов. Обсуждаемые темы дают важный исторический материал и контекст для формирования самосознания современных педагогов-практиков и теоретиков, для воспитания в них профессиональной культуры, мировоззрения и системы ценностей, позволяющих оптимизировать их нелегкий труд в контексте современного образования и его проблем. В связи с этим журнал нужен и важен не только собственно историкам педагогики, но и педагогической науке и практике в целом. Его высокий научный уровень позволяет ему вносить важный вклад и в становление иерархии стандартов научно-исследовательской работы.

Будучи единственным распространяемым по подписке специализированным научным изданием именно по истории педагогики, истории педагогического наследия, практик обучения и воспитания, «Историко-педагогический журнал» занимает, без всякого преувеличения, центральное место в инфраструктуре отечественного историко-педагогического

<sup>1</sup> См.: Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World. Salamanca: Fahnen House, 2015.

знания. Его выпуск вот уже шестой год стал постоянным подвигом всей редакции журнала во главе с А. В. Уткиным. От всей души поздравляю всех читателей, прошлых и будущих, всех авторов журнала, всю редакцию с двадцатикратным подвигом во имя научного знания, его совершенствования и развития в нашей стране. Надеюсь, что «запланированный подвиг» не только продолжится дальше, но и получит еще большую поддержку — читателей, писателей и даже властителей не только дум наших, но и на-

ших образовательных и научно-государственных структур. И пятилетнее дитя, уже столь не по возрасту умное и смышленное, будет и дальше развиваться, радуя всех нас здоровьем и успехами.

Спасибо большое его родителям и воспитателям, спасибо большое всем тем, кто читает сейчас эти строки, за внимание к уникальному и так нужному для актуализации нашей профессиональной культуры журналу.

**Оксана Анатольевна Косинова,  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры педагогики и психологии  
высшей школы  
АНО ВО «Московский гуманитарный университет»**

Итак, нашему Юбилею пять лет! Это и не много, и очень много! Объективно говоря, журнал еще очень молод., Сколько, однако, сделано за столь небольшой период времени! Двадцать номеров, четырнадцать рубрик, десятки статей, обзоров, рецензий. Журнал охватывает авторов от Калининграда до Хабаровска, от Архангельска до Ставрополя; знакомит российских историков педагогики с работами коллег из Беларуси, Украины, Италии. Думается, что столь внушительные результаты достигнуты правильной постановкой цели, ведь «Историко-педагогический журнал» — единственное в своей отрасли отечественное специализированное издание, и потребность в нем ощущалась давно.

В своей деятельности Журнал идет своим собственным путем. В тематике

публикаций, подборе историко-педагогических источников, представлении научных школ и новостей чувствуется собственная позиция, авторское видение не только прошлого, но и настоящего, и будущего отечественной историко-педагогической науки. И эта творческая лаборатория, возникшая вокруг данного издания, на мой взгляд, является его самой ценной чертой. Ведь быть и читателем, и автором для этого Журнала одинаково приятно и поучительно. Коллектив Журнала — живой, открытый, ищущий, а значит, у этого издания есть Будущее!

Дорогие коллеги, от всей души поздравляю вас с Днем рождения не только вашего, но и Нашего Журнала! Поздравляю с его юбилейным 20-м номером! Желаю творческих успехов, развивающего общения, хорошего настроения!

**Алексей Алексеевич Романов,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования  
РГУ имени С. А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО,  
главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск»

## К ЮБИЛЕЮ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

Любой юбилей привлекателен тем, что позволяет по-новому взглянуть на многие инициативы и начинания, отношения между теми людьми, которые были вовлечены в круговорот рассматриваемых событий, оценить их творчество и результаты деятельности. Это, в свою очередь, помогает лучше понять сегодняшние реалии, а в них каждый может увидеть и себя самого сегодняшнего.

Значимость юбилея определяется не столько годами, сколько числом и масштабностью выполненных юбилейных задач. В этом плане «Историко-педагогическому журналу» есть чем гордиться. За последние годы заметна тенденция к увеличению количества журналов. По данным научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU, на сегодняшний день зафиксировано 54352 наименования журналов, из них российских журналов 13505, в РИНЦ сейчас индексируется 5828 российских журналов, из них в открытом доступе почти 4000 журналов<sup>1</sup>. По тематике: народное образование и педагогика — 195 журналов, по психологии — 176, по истории и историческим наукам — 117. Показательно, что у 31616 журналов тематика не опре-

делена<sup>2</sup>. Сотни журналов появляются и исчезают, оставаясь незамеченными и невостребованными.

«Историко-педагогический журнал» с первого номера занял достойное место среди множества педагогических изданий, у него практически не было периода взросления. Он создавался по продуманной и одобренной специалистами концепции для тех, кто интересуется историей образования и педагогической мысли, исследует процесс зарождения и развития мировой и отечественной школы, изучает и развивает науку о воспитании и образовании, готовит будущих учителей. Он также выгодно отличается от большинства журналов своим оформлением, обложкой и другими важными и нужными читателю деталями. Сразу заметно, что журнал делается группой единомышленников, которые вкладывают в него не только свой труд, но и душу, о чем свидетельствует и колонка редактора. Поэтому можно говорить о собственном характерном лице журнала, его узнаваемости и востребованности.

Важно отметить роль главного редактора Анатолия Валерьевича Уткина, имеющего базовое истори-

<sup>1</sup> Режим доступа: [http://elibrary.ru/project\\_free\\_access.asp](http://elibrary.ru/project_free_access.asp)

<sup>2</sup> Режим доступа: [http://elibrary.ru/stat\\_rubric\\_titles.asp](http://elibrary.ru/stat_rubric_titles.asp)

ческое образование, доктора педагогических наук, считающего ключевой проблему исторического образования и просвещения в России. Он не просто любит историю, трепетно, восхищенно и с уважением относится «к делам давно минувших дней», но и понимает, что историческое знание представляет собой бесконечную вселенную, ибо нет истории, которая бы полностью нас удовлетворяла, поскольку всякое наше построение порождает новые факты, новые проблемы и требует новых решений. Поэтому нужно добиваться единения исторической реконструкции фактов, явлений, событий, взглядов, идей и теорий с их педагогической интерпретацией, обращения к педагогическим феноменам, представляющим все многообразие тысячелетней отечественной педагогической культуры. Это также способствует осмыслению эвристического и прогностического потенциала историко-педагогических исследований, консолидации в определенной мере разрозненного историко-педагогического сообщества, развитию целого комплекса гуманитарных наук, которые связаны с историей нашего государства<sup>1</sup>. За свои достижения А. В. Уткин на Международной научно-практической конференции — XXXI сессии Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образо-

ванности и культуры» (Тверь, 6–7 июня 2016 г.), имевшей, фактически, значение съезда историков педагогики, был избран в бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО.

Можно также смело утверждать, что журнал стал одним из главных изданий, объединяющих историков педагогики России, поддерживающих их диалог по множеству проблем историко-педагогического познания. Журнал, несомненно, соответствует лучшим традициям российской педагогической журналистики, сохраняет преемственность развития гуманистических инвариантных идей отечественной педагогики. Журнал в полной мере доказывает, что потенциал вузовской науки находит выход и применение вне зависимости от региональных границ. По мнению создателей журнала, обобщение и осмысление прогрессивных традиций отечественной педагогической мысли, учет историко-культурных и образовательных особенностей развития региональных педагогических систем являются тем духовным арсеналом, который может служить воспитанию патриотических чувств подрастающего поколения, формированию у школьников и студентов более глубокого понимания исторических истоков и перспективных путей развития малой Родины<sup>2</sup>.

Журнал находится в постоянном поиске и развитии, увеличивается число его авторов и читателей, расширя-

<sup>1</sup> Уткин А. В. Год российской истории // Историко-педагогический журнал. 2012. № 1. С. 7–11.

<sup>2</sup> Дорожкин Е. М. Историко-педагогические исследования в инновационном развитии региона // Историко-педагогический журнал. 2015. № 3. С. 7.

ется география городов, региональных вузов и образовательных учреждений, в которых они живут и работают. К настоящему времени опубликовано почти 350 статей. Постоянными рубриками журнала являются «Памятные даты истории образования и педагогики», «Методология и методика историко-педагогического исследования», «История отечественного образования и педагогики», «История зарубежного образования и педагогики», «Из опыта региональных историко-педагогических исследований», «Научные дискуссии», «Обращаясь к источникам», «Хроника историко-педагогических исследований», «Рецензии и обзоры», «Исследования молодых ученых» и др.

Педагогика в начале XXI века, накопив колоссальный опыт предыдущих эпох и культур, ждет новых вызовов, идущих уже из будущего, многие сигналы которого еще лишь предстоит опознать. Вот почему мы внимательно относимся к **историко-педагогическому наследию**, помогающему нам обрести прочные основания в образовании и воспитании подрастающих поколений, осознать значение самобытных отечественных педагогических традиций, возможность и меру их преемственности, отнестись к прошлому как к пространству диалога, способствующего самоопределению сегодняшнего образования, наполняемому новыми смыслами.

В педагогике преемственность, и мы не раз говорили об этом, рассматривается как важнейшая методоло-

гическая проблема. Ее актуальность определяется аксиоматическим положением о том, что все осмысленные реформы осуществляются не столько ради изменения настоящего, сколько во имя будущего улучшения жизни. Будущее же всегда содержит в себе настоящее и уходит корнями в прошлое. Не случайно ни одна стратегическая линия построения будущего не обходится без решения проблемы меры сохранения в нем прошлого и настоящего. Этим обеспечиваются и реальность традиции, и важность ее как механизма осуществления исторической преемственности, и эвристичность как инструмент педагогической рефлексии и педагогического прогнозирования<sup>1</sup>.

С «Историко-педагогическим журналом» сотрудничает все большее число российских историков педагогики, коллег из ближнего и дальнего зарубежья. Повторим, что журнал имеет свое лицо, свой стиль, своих постоянных авторов, свою читательскую аудиторию, что подтверждает наличие авторитета издания.

Мы поздравляем редакционный совет журнала, главного редактора, всех коллег, заинтересованных в его издании, пусть с небольшой, но значимой, особенно в условиях нашего времени, датой! Желаем «Историко-педагогическому журналу» долголетия, творческих удач, дальнейшего развития, признания и уважения научного сообщества историков педагогики и читателей, внимания и поддержки!

<sup>1</sup> Романов А. А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск». 2015. № 1(33). С. 19.

**Виктория Константиновна Пичугина,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО ВГСПУ,  
заместитель главного редактора  
журнала «**Social Behavior Research and Practice**»

**«БОЛЬШОМУ КОРАБЛЮ –  
БОЛЬШОЕ ПЛАВАНИЕ»:  
К ЮБИЛЕЮ  
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

Читатель, держащий в руках юбилейный, двадцатый номер «Историко-педагогического журнала», с уверенностью может произнести фразу, приписываемую римскому писателю Петронию: «Большому кораблю — большое плавание». Через эту фразу традиционно искренне желают успеха амбициозным, но действительно достойным и талантливым. За пять лет существования «Историко-педагогического журнала» удавалось найти свою «тихую гавань» в беспокойном море научных страстей.

В последнее время актуальность, значимость и востребованность научного исследования, осуществляемого научным коллективом или отдельным ученым, все чаще оценивается с точки зрения публикационной активности в журналах разного уровня. Отношение к этому индикатору качества в научной среде неоднозначное. Одни ученые с подозрением относятся к растущему в геометрической прогрессии количеству журналов, совершенно неизвестных научной общественности, но в короткие сроки публикующих любые материалы. Другие же, напротив, считают это безобидным проявлением

«научной моды» и активно участвуют в гонке по наращиванию «публикационного авторитета». Стремительные изменения в научной сфере последних лет привели к тому, что современный ученый вкладывает в понятие «научная публикация» смысл, отличный от того, который вкладывал его коллега несколько лет назад. Это вынуждает многие журналы подстраиваться под окружающие реалии, стараясь во чтобы то ни стало превратиться в источник стабильной прибыли для своих учредителей. Задав вопрос члену редакционной коллегии любого журнала: возможно ли это? — положительный ответ можно услышать лишь с оговоркой о том, что при этом нужно существенно упростить процесс рецензирования и смириться с тем, что журнал постепенно станет «научно пригодным» лишь условно. Перефразируя одну из заповедей, можно сказать, что в современных реалиях больше всего следует опасаться того, чтобы не поддаваться искушению и не «сотворить себе журнала».

Многочисленные экспертизы качества научных журналов, инициируемые как министерством, так и самими

ми учеными, ставят целью отличить истинно научное от фейкового — липового и имеющего к науке весьма отдаленное отношение. Множеству копий сломано относительно количества и качества журналов, входящих в перечень ВАК и русскоязычную базу данных **Russian Science Citation Index (RSCI)** на платформе **Web of Science**. Помимо официальных рейтингов научных журналов, существуют личные рейтинги, на основании которых исследователи размещают результаты своей работы в том или ином журнале. В личном рейтинге журналов автора данной статьи «Историко-педагогический журнал» занимает самое высокое место. Признаюсь, что на презентации первого номера журнала в 2011 году, мне казалось, что журнал такой тематики, безусловно, найдет своего читателя, но за него придется побороться. Слишком острым сейчас стал вопрос, поставленный еще в первом послании президента общества историков образования Великобритании (1998—2001) Роя Лоу: «Нужна ли нам все еще история образования: а если да, то она в центре или на периферии?». По его мнению, изменения последних лет не упрочили статуса историков педагогики, они продолжают оставаться «академическими золушками», актуальность и значимость работы которых постоянно находится под вопросом<sup>1</sup>. Отбор релевантных материалов для «Историко-педагогического журнала», как мне казалось, всегда будет напряженным, а их

оценка будет сопровождаться словами о том, что все это лишь для узкого круга интересующихся. Однако время развеяло все сомнения и опасения: количество статей, поступающих в редакцию «Историко-педагогического журнала» постоянно увеличивается, равно как ширится круг его читателей, среди которых не только научные работники разного уровня, но и учителя-практики, студенты и аспиранты.

Редакционная политика журналов «**History of Education: Journal of the History of Education Society**», «**Paedagogica Historica**», «**History of Education & Children's Literature**» и др. является индикатором того, что проблемное поле современных историко-педагогических наук меняется. Для предметного изучения исследователями все чаще избирается проблематика, воспринимаемая как достаточно далекая от традиционно понимаемой истории педагогики: изучается история школьной фотографии и школьного учебника, эволюция детской игрушки и школьных спортивных костюмов, педагогическая идеология античных олимпийских состязательных традиций и современных женских журналов. Разнообразие рубрик «Историко-педагогического журнала» также позволяет авторам предлагать статьи, посвященные проблемам, которые до сих пор не попадали в исследовательский фокус историков педагогики. Приоритет отдается материалам, представляющим результаты исследований, ориентированных на широкую

<sup>1</sup> Lowe R. Do we still need history of education: is it central or peripheral? // *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 2002. Vol. 31, № 6. P. 491–504, P. 496.

аудиторию читателей и не позволяющих истории педагогики замкнуться на себя. Перефразируя профессора Левенского университета М. Депапа, отметим, что в «Историко-педагогическом журнале» появляются только те статьи, которые не имеют ничего общего с устаревшими

представлениями об истории педагогики как дисциплине, которая задумывалась как «историческая педагогика», а не «история образования»<sup>1</sup>. Остается только пожелать этому журналу-кораблю дальнейшего большого плавания!!!

**Сергей Геннадьевич Новиков,  
доктор педагогических наук, кандидат исторических наук,  
заведующий кафедрой социально-гуманитарных  
дисциплин  
Волгоградской консерватории им. П. А. Серебрякова**

«Историко-педагогический журнал» занимает достойное место в ряду отраслевых научных изданий, являя собой пространство конструктивного диалога ученых, исследующих прошлое и настоящее мирового образовательного процесса. Когда в 2011 г. я узнал о планируемом выходе первого номера этого журнала, то подумал: «Наконец-то». Его издание выглядит закономерным, поскольку каждая из исторических или педагогических наук нуждается в печатном органе, который мог бы оперативно освещать ход актуальных исследований в соответствующей предметной области. Ни один из номеров «ИПЖ» не обманул моих ожиданий. В них неизменно публикуются статьи не только высокого научного уровня, но и разнооб-

разной тематики. Редакция журнала не забывает ни памятных дат истории педагогики и образования, ни важных текущих научных событий, неизменно предоставляет страницы издания для осмысления важных сюжетов российского и мирового историко-педагогического процесса. Нельзя не заметить, что в журнале публикуются как маститые, так и молодые ученые из самых разных регионов страны. Поздравляю Редакцию с юбилеем и выражаю твердое убеждение (простите за высокий штиль), что журнал и в будущем продолжит достойно выполнять миссию соединения ученых во имя честного, неангажированного разговора о судьбах российского и мирового образования.

---

<sup>1</sup> Depaep M. How should history of education be written? Some Reflections about the Nature of the Discipline from the Perspective of the Reception of our Work // Idem. Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: University Press, 2012. P. 451–462.

**Александр Николаевич Шевелев,**  
доктор педагогических наук,  
доцент, заведующий кафедрой  
педагогики и андрагогики  
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического образования»,  
заместитель главного редактора  
журнала «Непрерывное образование»

**Уважаемый**

**Анатолий Валерьевич!**

Редакционный Совет журнала «Непрерывное образование» ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования в Вашем лице поздравляет редакционный коллектив «Историко-педагогического журнала» с первым пятилетним юбилеем плодотворной и творческой деятельности. Единственный в современной России, тематически ориентированный на научное изучение педагогического прошлого, Ваш журнал стал зачинателем в этом вопросе. Огромное значение, которое имеет сегодня история педагогики и образования, подтверждается наличием аналогичных изданий в зарубежных странах, большим числом и высоким качеством историко-педагогических исследований в отечественной педагогике, готовностью педагогического сообщества постоянно обращаться к образовательному прошлому для понимания современных реалий и прогностических перспектив развития системы образования.

Сам факт того, что это уникальное периодическое издание появилось в российской провинции, а не в столи-

цах, что именно инициатива, организационный талант и энтузиазм сотрудников журнала позволили ему стать общественным центром российского историко-педагогического сообщества, говорит о том, что потраченные усилия не пропали даром. Большую благодарность за поддержку и понимание значения историко-педагогических исследований в инновационном развитии регионов хочется выразить руководству Нижнетагильского социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в лице его ректора, доктора педагогических наук, профессора Евгения Михайловича Дорожкина.

Все большее число авторов из разных регионов нашей страны находит на страницах «Историко-педагогического журнала» достойное и чрезвычайно ответственное поле для презентации результатов своих исследований. Это и маститые ученые, лидеры научных школ историков педагогики России, и начинающие свой путь в науку молодые исследователи, для которых публикация в «Историко-педагогическом журнале» становится ответственным экзаменом после первых тезисов в ма-

териалах различных конференций. Их поддержка, напутствие на этом пути связано с существованием в структуре «Историко-педагогического журнала» постоянной рубрики «Исследования молодых ученых».

Несомненным достоинством и тематической особенностью «Историко-педагогического журнала» стали его рубрики «Памятные даты» и «Обращаясь к источникам». Их богатое содержательное наполнение, публикация текстов источников, снабженных комментариями ведущих отечественных специалистов, выполняет ориентирующую и популяризаторскую функции для историков педагогики России, не позволяя им замыкаться в «скорлупе» собственных тематически суженных исследований, позволяя постоянно совершенствовать процесс преподавания истории педагогики и образования, ориентируя на новые темы при научном руководстве аспирантами.

И все же главная заслуга коллектива «Историко-педагогического журнала» состоит в объединении историков педагогики нашей страны. Того единения, которое позволяет им ощущать постоянную связь друг с другом, принадлежность к сообществу, профессиональной корпорации, соразмерять свою деятельность с

деятельностью коллег. В «Историко-педагогическом журнале» атмосфера творческого единства, стимулирования научных поисков, высокого уровня качества исследований задается значительно лучше, чем во многих полифоничных по тематике педагогических журналах, даже принадлежащих к перечню ВАК РФ. В таких журналах публикуются специалисты по совершенно разным направлениям современной педагогики, не знающие друг друга и, как правило, не способные объективно оценить научные достижения других авторов. Именно опасность превращения журнала в «сборник статей обо всем» не грозит «Историко-педагогическому журналу», объединяющему специалистов в единой тематической области изучения педагогического прошлого и представляющих корпоративное единство.

В заключение хотелось бы пожелать «Историко-педагогическому журналу» долгих лет жизни, постоянной поддержки со стороны руководства, новых рубрик и форм представления на своих страницах новых результатов историко-педагогических исследований, материально-технического и финансового процветания и неослабевающего энтузиазма его лидеров!

**Валентина Григорьевна Рындак,**  
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель  
науки РФ, заведующий кафедрой общей педагогики  
Оренбургского  
государственного педагогического университета.

**Артур Минехатович Аллагулов,**  
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
гуманитарных и социально-экономических дисциплин  
Оренбургского филиала Российской академии народного  
хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
профессор кафедры общей педагогики Оренбургского  
государственного педагогического университета.

#### **Уважаемые друзья и коллеги!**

«Историко-педагогический журнал» — это первое научное издание, осуществляющее методологическое, теоретико-методическое и социокультурное сопровождение развития образования на основе рефлексии историко-педагогического знания. Существование данного журнала — это яркая звезда на историко-педагогическом небосклоне. Благодаря подвижничеству ее главных редакторов, и в первую очередь его основателю — доктору педагогических наук, профессору Владимиру Ивановичу Смирнову, научно-педагогическое сообщество получило уникальное издание, способствующее осмыслению культурно-исторических традиций образования, выработке на этой основе собственного понимания теоретико-методологических основ современной теории и практики образования.

На наш взгляд, журнал является очень авторитетным наукоемким и профессионально ориентированным изданием. Уверены, что за пятилетний срок своего существования «Историко-педагогический журнал»

стал проводником историко-педагогических идей и теорий, популяризатором новых исследований, активным распространителем новаторских находок и инновационных технологий, пропагандистом передового историко-педагогического опыта.

Представленные номера характеризуются высоким научным уровнем публикаций. Материалы исследований позволяют актуализировать проблемы историко-педагогического познания, с научной точки зрения раскрывают закономерности и механизмы, влияющие на процессы развития образования и его отдельных компонентов, показывают условия, содержание, технологии модернизации образования, обобщают опыт внедрения результатов историко-педагогических исследований в образовательную практику.

В целом, журнал решает важнейшую просветительскую и образовательную задачу, развивает педагогическое мышление, критичность, аналитические и прогностические навыки, формирует профессиональные компетенции, способствует осознанию требований современных образо-

вательных парадигм, создает условия для совершенствования качества историко-педагогических исследований.

Политика журнала тесно связана с общим контекстом исследования мирового историко-педагогического процесса.

Содержательная направленность журнала отражена в диапазоне рубрик, которые охватывают все аспекты истории педагогики: памятные даты истории образования и педагогики; методология и методика историко-педагогического исследования; история отечественного образования и педагогики; история зарубежного образования и педагогики; из опыта региональных историко-педагогических исследований; педагогика русского зарубежья; научные дискуссии; методика преподавания; общие проблемы историко-педагогического исследования; исследования молодых ученых; обзор архивных материалов; обзоры и рецензии; хроника историко-педагогических исследований; обращаясь к источникам.

Перспектива дальнейшего развития журнала огромна, так как даль-

нейшее развитие теоретико-методологических основ образовательной политики невозможно без рефлексии теории и практики образования, выработанной в результате длительного развития отечественной педагогики и призванной решить проблемы образования в контексте сохранения отечественного национально-культурного своеобразия.

Высокий научно-теоретический уровень «Историко-педагогического журнала», его практическая направленность, актуальность и новизна рассматриваемых проблем, качество публикуемых материалов, тираж сделали его популярным и востребованным исследователями, специалистами, повышающими свой профессиональный уровень, молодыми и опытными педагогами и руководителями, преподавателями школ и вузов, студентами, родителями и всеми теми, кому небезразлична и интересна история педагогики.

Оренбургское научно-педагогическое сообщество высоко ценит научно-эвристический потенциал журнала и желает ему процветания во благо российской педагогической науки!

**Елена Юрьевна Рогачева,**  
**доктор педагогических наук, профессор,**  
**профессор кафедры педагогики Владимирского**  
**государственного университета имени Александра Григорьевича**  
**и Николая Григорьевича Столетовых**

### **ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ!**

С огромной радостью хочу поздравить ректоров двух вузов: Александра Игоревича Салова и Евгения Михайловича Дорожкина, главно-

го редактора издания «Историко-педагогический журнал» Анатолия Валерьевича Уткина, весь состав редакционного совета во главе с председателем Григорием Борисовичем Корнетовым с Юбилейным 20-м

номером замечательного издания, которое стало знаковым явлением в историко-педагогическом сообществе ученых и начинающих молодых исследователей, объединившем научные школы в различных регионах страны.

На страницах «Историко-педагогического журнала» находят отражения публикации, связанные с памятными датами истории образования и педагогики, позволяющие осознать, что история педагогики — это не только история идей, но и история замечательных людей, творящих науку.

Очень важным предстает раздел «Методология и методика историко-педагогического исследования», материалы которого позволяют начинающим ученым формировать свою исследовательскую культуру, помогают разобраться в современном понятийном аппарате педагогической науки вообще, истории педагогики, в частности. В разделах «История отечественного образования и педагогики», «История зарубежного образования и педагогики» публикуются работы исследователей, представляющих различные регионы нашей страны, а также иностранных авторов. Для начинающих исследователей очень важным является понимание того, что такое «исторический источник», каковы пути совершенствования историко-педагогических исследований. В материалах Стенограмм международных научных конференций, которые содержит раздел «Колонка редактора», отражаются позиции известных ученых — академиков Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бада, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук

М. А. Лукацкого, доктора педагогических наук, проф. Г. Б. Корнетова, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора В. Г. Безрогова, доктора педагогических наук, профессора А. Н. Шевелева и многих других известных профессоров, заведующих педагогическими кафедрами в крупнейших университетах страны. Это дает возможность исследователям в области истории педагогики постоянно совершенствовать свой научный аппарат, следить за ходом научных дискуссий в историко-педагогическом сообществе.

Редколлегия журнала понимает под историческим источником «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...», а потому и старается представить в журнале материалы самого разного плана, позволяющие осмыслить предметное поле истории педагогики и образования. Очень значимым моментом в журнале является публикация архивных материалов, отрывков работ отечественных ученых, не утративших актуальности и в наше время. Специальный выпуск издания, посвященный работам молодых ученых — знак того, что большое внимание уделяется редколлекцией исследователям молодых ученых. Ведь именно им предстоит развивать дальше историко-педагогическую науку, продолжать и преумножать сложившиеся традиции, проявляя к себе требователь-

ность и демонстрируя свои творческие начала. Немаловажными являются и публикации, позволяющие увидеть акценты в методике преподавания курса «История педагогики и образования» в различных университетах как в прошлом, так и в наши дни, что позволяет совершенствовать педагогический инструментарий всем тем, кто сегодня является преподавателем данной дисциплины. Благодатное предметное содержание позволяет применять интерактивные методы в рамках преподавания истории педагогики как на бакалавриате, так и в рамках магистерских программ, а также аспирантуры.

20 ярких номеров издания за пять лет — это немало! Ведь создание каждого номера требует немалых усилий! Вспоминаются слова американского ученого Джона Дьюи (1859–1952)

— человека, создавшего свыше 1000 различных трудов, среди которых более 180 по педагогическим проблемам. Каждый раз, когда Джон Дьюи заканчивал свою новую книгу, он сравнивал ее с кораблем, отправлявшимся в дальнее плавание и надеявшимся прийти в пункт назначения. Однако если в штормовом море этого не удавалось сделать, философ и педагог-реформатор успокаивал себя тем, что судьба пущенного в плавание корабля уже не целиком зависит от его строителя. Кстати, некоторые статьи в «Историко-педагогическом журнале» были посвящены и его многогранному наследию. Хотелось бы пожелать нашему журналу удачной судьбы! Пусть он и впредь находит своего настоящего читателя! Долгой ему творческой жизни и талантливых авторов!!!

**Любовь Эллиевна Заварзина,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры общей и социальной педагогики  
Воронежского государственного  
педагогического университета**

### **С ЮБИЛЕЕМ!**

Историки педагогики Воронежского государственного педагогического университета сердечно приветствуют и поздравляют единственный исторический среди педагогических и единственный педагогический среди исторических в России «Историко-педагогический журнал» с выходом из печати юбилейного 20-го номера!

Воплощенная в жизнь инициатива ученых-педагогов поистине уникаль-

на: и в дореволюционных, и в советских педагогических периодических изданиях истории педагогической мысли и образования отводилась лишь одна рубрика, а иногда обходились и без нее. Зато теперь российское историко-педагогическое сообщество имеет собственный прекрасный журнал!

История — неотъемлемый атрибут духовной жизни как отдельной личности, так и всего человечества.

«В природе человека теряться, когда он не находит способа связаться с тем, что было до него и что будет после него; он тогда утрачивает всякую твердость, всякую уверенность; не руководимый ощущением непрерывной длительности, он чувствует себя заблудившимся в мире», — писал в первом «Философическом письме», полном горьких истин, великий П. Я. Чаадаев. Такими заблудившимися могли бы оказаться многие педагоги, если бы «Историко-педагогический журнал» из номера в номер не показывал, что практически все современные педагогические теории исторически обусловлены.

История педагогической мысли и образования — это прочный фундамент современной педагогической науки. История педагогической мысли и образования — это часть нашей национальной истории. История педагогической мысли и образования — это учебный предмет, делающий значительно шире кругозор будущего учителя, способствующего формированию настоящего профессионала, а не узкого ремесленника. История педагогической мысли — это важная составная часть теоретических педагогических исследований, ибо, как отмечал великий Иммануил Кант: «История без теории слепа, теория без истории пуста». История образования — это достижения образовательной практики в ретроспективе, наделенные поучающей силой. История педагогической мысли и образования — это ресурс, обладающий огромным воспитательным потенциалом.

У главного редактора «Историко-педагогического журнала», профессора Анатолия Валерьевича Уткина и его сотрудников впереди огромное поле деятельности: во-первых, каждое новое поколение по-иному, исходя из изменившихся обстоятельств и научного прогресса, воспринимает теории и деятельность педагогических авторитетов; во-вторых, многие педагогические имена для современного учителя до сих пор остаются **terra incognita, так как богатое** духовное наследие длительное время было ограничено идеологическими рамками; в-третьих, стала более доступной ретроспективная европейская и в целом мировая педагогическая мысль и образовательный опыт. Пожалуй, число читателей журнала значительно возрастет, если одна из его рубрик будет посвящена персоналиям науки — создателям историко-педагогических концепций, поскольку источником творческой деятельности ученого является «дух, выражающийся в его личности», т. е. его личностные и биографические факторы. Возможно, сотрудникам журнала удастся привлечь зарубежных авторов, занимающихся историей российской педагогики.

Желаем «Историко-педагогическому журналу» стать всероссийской кафедрой, стоя за которой любой автор может высказывать собственную точку зрения на важные вехи многотрудного исторического пути отечественного образования и поистине неисчерпаемое педагогическое наследие.

**Надежда Валентиновна Карнаух,  
кандидат педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО  
«Благовещенский государственный педагогический  
университет»**

**Уважаемый Анатолий Валерьевич!**

От всей души поздравляем Вас и весь коллектив редакции «Историко-педагогического журнала» с выходом юбилейного 20-го номера журнала!

Вы заняты серьезным и нужным делом: ваше издание является единственным отечественным специализированным журналом по истории образования и развития педагогической мысли. За прошедшие годы немало известных ученых и начинающих исследователей имели возможность представить на страницах «Историко-педагогического журнала» результаты

исследований, определяющих важнейшие направления в развитии данной области знания.

Читателями вашего журнала являются студенты, аспиранты и преподаватели нашего университета, интересующиеся вопросами истории педагогики.

Желаем вам творческого горения, профессиональных успехов, открытия новых фактов и имен в истории педагогики, удачи во всех ваших начинаниях, стабильности и дальнейшего повышения международного рейтинга журнала!

**Вера Петровна Бедерханова,  
доктор педагогических наук,  
профессор Кубанского государственного  
университета**

**Андрей Александрович Остапенко,  
доктор педагогических наук,  
профессор Кубанского государственного  
университета,**

**Екатеринодарской духовной семинарии и Высших  
богословских курсов Московской духовной академии**

Четверть века нам твердили, что мы становимся частью Европы, нас убеждали, что очень скоро от Лиссабона до Владивостока мы будем жить по единым социальным и образовательным стандартам. Слова «инновации», «модернизация», «реформы» стали ежедневной нормой. Тьюторов, анима-

торов, фасилитаторов, омбудсменов стало чуть ли не больше, чем учителей, преподавателей и воспитателей. Компетентизация, бакалавризация, магистрантизация и болонизация заполнили и вузы, и школы. Бесконечно меняющиеся образовательные стандарты дошли уже до номера 3+ («трочка

с плюсом»). Педагогическое образование почти исчезло из университетов, а история педагогики и образования и вовсе стала экзотическим курсом по выбору. Но...

...украинский майдан, возвращение Крыма, санкции, война в Сирии, слава Богу, вернули нас на грешную, но родную землю. И стало ясно, что лучше родного отечественного образования ничего нет, что традиционные ценности самые подлинные, что Европа с бородатыми девками и однополыми браками вовсе не традиционная и не христианская, а конкуренция вовсе не двигатель прогресса, а изысканная форма взаимопожирания. Стало ясно, что родная, веками выпестованная педагогика соборности, жертвенности, взаимовыручки, уважения к старшим и любви к Отечеству — самая настоящая и подлинная, а энциклопедизм и фундаментальность важнее компетентности и адаптированности. Стало очевидным, что Сухоминский и Макаренко не устарели, а Ушинский и Рачинский вовсе не архаика. В Интернете появились предприниматели, печатающие на заказ советские и дореволюционные школьные учебники: геометрию Киселева и астрономию Воронцова-Вельяминова. И спрос на эти книги растет.

Появление в далеком Нижнем Тагиле пять лет назад, когда многие ещё верили в призрачное европейское будущее, экзотического «Историко-педагогического журнала», который коллеги бесплатно рассылали по кафедрам университетов, было событием, по меньшей мере, странным. Копаться в прошлом, когда маячит такое светлое будущее, нелепо. Но коллеги из Нижнего Тагила

и их многочисленные авторы со всех концов России упрямо напоминали нам об Ушинском, Каптерева, Вахтерове, Сороке-Россинском, Острогорском, Демкове и других великих педагогах прошлого.

Сегодня, когда, наконец-то, лидеры нашего государства вспомнили о традиционных ценностях и достижениях отечественной педагогики прошлого и призвали нас вернуться к ним, несмотря на то что чиновники от образования их еще не услышали (они все еще долдонят, что «университеты — это драйверы рынка»), актуальность издания «Историко-педагогического журнала» многократно увеличивается. Именно такой журнал становится локомотивом импортозамещения, которое в образовании никак по-настоящему не начнется. Именно такой журнал может стать интеллектуальной основой возрождения отечественного педагогического образования.

И хоть пять лет — это еще не срок, а 20 номеров — это только начало, «Историко-педагогический журнал» — это уже имя. И ничего, что он возник не в столице и не в РАО, и ничего, что тираж пока не шестизначный. Этот журнал — подлинное событие научной жизни России. В нем престижно публиковаться самым именитым ученым.

В этот первый юбилей желаем всей команде «Историко-педагогического журнала» продолжать жить подлинной научной жизнью, продолжать кропотливый архивно-исторический поиск и ни в коем случае не поддаваться коммерциализации.

Ваши постоянные читатели и отчасти авторы.

**Екатерина Юрьевна Ромашина,  
доктор педагогических наук, профессор  
Тульский государственный педагогический  
университет им. Л. Н.Толстого,  
главный редактор студенческого научного журнала  
«The Times of Science –  
Время науки»**

Научные журналы занимают-  
ся очень важным делом — они мо-  
делируют пространство и время.  
Пространство творчества и поиска  
истины, честности и открытости,  
академической свободы и ответствен-  
ности, требовательности и заинте-  
ресованности друг в друге. И время

— научного познания, профессиона-  
лизма и сотрудничества. Важнее всего  
это для тех, кто только вступает на  
путь исследования Мира и Человека.  
Коллеги, поздравляем с юбилеем вас  
— создателей особого историко-педа-  
гогического времени и пространства  
— такого нет больше ни у кого.

**Роберто Сани,  
директор международного журнала  
History of Education and Children's Literature  
профессор истории образования  
Университета Мачерата,  
Дорена Кароли,  
доктор исторических наук,  
профессор истории образования  
Университета Мачерата,  
Италия**

**Уважаемый редакционный совет  
«Историко-педагогического  
журнала»!**

Примите наши поздравления из  
Италии с пятилетием со дня выпуска  
первого номера «Историко-педагоги-  
ческого журнала»! Для России такой  
журнал является редкостью в области  
исследований истории образования;  
высокое качество Ваших научных  
публикаций позволяет читателям зна-

комиться с самыми актуальными ре-  
зультатами в области истории педаго-  
гики и истории образования.

Читатели, благодаря Вашему  
журналу, могут представить огром-  
ное богатство русской педагогики и  
педагогических практик прошлого,  
которые необходимо сохранить для  
образования учителей и всех специ-  
алистов образования. Ваш журнал  
позволяет раскрыть эпистемологи-

ческую базу области истории образования как самостоятельной научной дисциплины, представить на страницах издания результаты исследований творческого наследия великих русских педагогов, таких как К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский. История русской педагогики богата традициями, идеями, оригинальными подходами в деле воспитания новых поколений. Советский Союз уже с ранних лет создал единую трудовую школу и боролся против неграмотности масс с помощью букварей, основанных на современной фонетике. Государство с заботой подходило к огромной массе беспризорных детей в 20-е — 30-е годы, что выразилось в создании экспериментальных психолого-педагогических методов воспитания и перевоспитания. Крупные теоретики сопровождают российские реформы образования до сих пор, и Ваш журнал является значительным фактором роста культурного уровня учителей, предоставляя возможность познакомиться с текстами первоисточников, работами ведущих исследователей истории педагогики и образования.

Мы знаем, сколько труда требует редакционная работа коллектива журнала, специализирующегося в области истории образования и после пяти лет со дня первого выпуска поздравляем Вас с высокими качественными результатами!

Журнал пока не индексируется в **Web of Science/Scopus**, но первый шаг сделан: его статьи представлены в международной библиографии **International Bibliography of History of Education and Children's Literature**, которая публикуется в **Университете Мачетара с 2013 года, в редакции Дорены Кароли и Луиджиаурелио Поманте**.

Качество, точность и отличная организация **homepage вашего журнала** и **open access**, обеспечивают возможность публикации материалов в международных базах данных. Желаем наилучших успехов в публикации новых инновационных статей, надеемся на создание рубрики, позволяющей публиковать статьи иностранных исследователей, издаваться на русском и английском языках, а также публиковать рецензии на русские и иностранные статьи об истории образования. Было бы интересно, если на **website** или в конце каждого номера, читатели смогли бы найти списки новых изданий по истории образования.

Путь сотрудничества открыт перед нами... Все впереди, мы готовы на взаимодействие и обмен редакционным опытом!

С уважением, желаем долголетнего и высококачественного издания Вашего журнала!



А. В. УТКИН

**СТЕНОГРАММА  
ЧЕТВЕРТОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА  
РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ  
(Москва, АСОУ, 21 апреля 2016 г.)<sup>1</sup>**

В статье представлена стенограмма выступлений участников Четвертого национального форума российских историков педагогики, проходившего в ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва.

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

**A. V. Utkin**

**THE TRANSCRIPT OF THE  
FOURTH NATIONAL FORUM  
OF RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY  
(Moscow, Academy of Social Management,  
21st April, 2016)**

The article represents the reports of the participants of the Forth National Forum of Russian historians of pedagogy, which took place at the Academy of Social Management, in Moscow.

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

<sup>1</sup> Печатается в сокращенном варианте (прим. ред.)

**Корнетов Г. Б., профессор, доктор педагогических наук, председатель оргкомитета Четвертого национального форума российских историков педагогики.**

Сегодня мы собрались на наше пятнадцатое мероприятие, — если считать ежегодные международные конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», проводимые с 2005 года — и теперь уже ставший традиционным местом встреч Форум российских историков педагогики. География Форума представлена ведущими исследователями России, в том числе и прежде всего Москвы, Санкт-Петербурга, Владимира, Рязани, Пскова, Екатеринбурга, Оренбурга.

Осенью мы обсуждали возможность создания на сайте нашей академии (АСОУ) раздела, включающего информацию о конференции, а по существу — группирующего некое пространство для общения историков педагогики. Весной этого года заработал новый сайт Академии, сейчас он находится в режиме тестирования и настройки, активно используется для дистанционного обучения учителей Московской области. Есть надежда, что к началу нового учебного года раздел сайта с контентом историко-педагогического сообщества заработает.

Кроме того, активно модифицируются с учетом профессиональных стандартов новые стандарты высшего образования, так называемые ФГОС 3+ и ФГОС 3++, и этот контент приобретает особую актуальность для преподавателей истории педагогики и образования, так как в этих стандар-

тах места для истории педагогики по понятным причинам нет. Работать в такой ситуации крайне сложно, поэтому мы неоднократно поднимали вопрос о возможности использования историко-педагогического материала в содержании педагогического образования. Предлагаю обменяться опытом, обсудить особенности подготовки бакалавров, магистров и аспирантов в различных вузах страны. Для студентов сохраняет актуальность проблема использования историко-педагогического материала в ВКР и диссертационных исследованиях. Речь не идет о том, что историко-педагогические дисциплины ушли из учебных планов, как правило, теория и история педагогики как единая дисциплина продолжает существовать. У аспирантов в рамках подготовки по истории философии науки должен быть обязательный компонент по истории педагогических учений. Он по-разному преподается в высших учебных заведениях, но в любом случае это историческая дисциплина. Например, у нас в Академии мы не рассказываем аспирантам о Коменском, Песталоцци, Макаренко — курс истории педагогических учений построен, как отражение взаимосвязи педагогической мысли с различными сферами общественного сознания, философией, религией, другими науками, с педагогической практикой. Аспиранты пишут рецензии на учебники по истории педагогики, анализируют концептуальные подходы, выполняют проектные работы и т. д.

С точки зрения Б. М. Бим-Бада, история педагогики помогает понять, во-первых, что в педагогике досто-

верно известно, а что нет; во-вторых, формирует понимание того, что педагогика не сводится к одной идее, к одной теории, одной технологии. Именно история педагогики создает пространство рефлексии при оценке разнообразных подходов к организации образовательного процесса (монтессори-педагогика, вальдорфская педагогика, теории развивающего обучения и т. д.), которые не исключают, не подменяют друг друга. Они альтернативны и акцентируют внимание на совершенно разных проблемах, связанных с воспитанием и обучением подрастающих поколений. Более того, история педагогики позволяет понять, в каких условиях работает та или иная педагогическая система, является ли она универсальной. Например, та модель проблемного обучения, которую Сократ предложил 25 веков назад и которую Платон отразил в своих текстах, на сегодняшний день остается непревзойденной.

**Рогачева Е. Ю., профессор,  
доктор педагогических наук (г. Владимир).**

Мы приближаемся к западной модели университетского образования, которая стала очевидной для европейских стран и Америки уже в 90-е годы. Еще в 1991 году на стажировке в Ливерпульском университете я обратила внимание на то, что отдельных курсов по истории педагогики в вузах Великобритании нет, но историко-педагогический контекст входит в содержание многих учебных дисциплин. В отличие от нас, «преподавателей-многостаночников», читающих по 8–10 дисциплин, западные коллеги в пре-

подавании ориентированы на узкую специализацию и углубленное знание 1–2 курсов. У нас же сегодня ситуация с историко-педагогическими знаниями во многом зависит от существования историко-педагогических школ на базе университетов. Поэтому в нашем вузе существует курс «История педагогики и образования», он стал значительно меньше по объему — 9 лекций и 9 семинаров (для сравнения 2 года назад было 15 лекций). Поэтому руководство вуза старается активизировать разностороннюю деятельность научных школ. Проводятся ежегодные мероприятия (по М. В. Ломоносову, А. С. Макаренко и др.), организована работа научных семинаров, которые посещают студенты магистратуры, бакалавриата, большое внимание уделяется исследовательской работе, выпускается сборник кафедры. Необходимо заметить, что студенты охотно откликаются на участие в историко-педагогических курсах и с интересом выполняют коллективные проекты по данной проблематике. Многие продолжают тематику исследований на старших курсах, выполняя магистерские и аспирантские диссертации по истории педагогики и образования. Мы имеем возможность сформировать представление об эволюции ценностей образования, образовательных систем, целей, моделей обучения и воспитания, применяя технологию коллективного творческого проектирования. Например, были представлены к защите очень интересные проекты «Женщины в педагогике», «Имидж учителя в зеркале истории» и др.

Учитывая опыт наших зарубежных коллег и современные требования к содержанию научно-исследовательской деятельности студентов, считаю, что необходимо всячески укреплять наше историко-педагогическое сообщество, активно представляя результаты его деятельности в сетевом пространстве для максимально широкой аудитории. Думаю, нам нужно гордиться тем, что мы служим этому Делу и достойно несем Знание. Особая признательность и благодарность Григорию Борисовичу за бесценные усилия в объединении нашего профессионального коллектива ученых-исследователей истории педагогики.

**Шевелев А. Н., профессор,  
доктор педагогических наук (г.  
Санкт-Петербург).**

Аспирантура — степень высшего образования, предполагающая достаточно высокий уровень теоретической подготовки в магистратуре, однако, к сожалению, все чаще магистры имеют самое общее представление о том, что такое история образования, поэтому приходится начинать курс с входной диагностики слушателей. Специфика нашей программы в Санкт-петербургской академии постдипломного педагогического образования такова, что на этот курс отводится 20 лекций и 14 семинаров, которые дополнены часами самостоятельной работы. Вместе с тем, отсутствуют точные расчеты трудоемкости выполнения заданий, часто приходится сталкиваться с необоснованной перегруженностью содержания нашей дисциплины. На лекциях аспирантам предлагается обширный материал в широком социально-ис-

торическом, историко-культурном, педагогическом контексте. Опыт показывает, что чрезмерная перегруженность именами, датами, фактологией снижает интерес к историко-педагогическому знанию. Во-вторых, хотелось бы обратить внимание на то, что от истории педагогики аспирант должен получить не только сумму знаний и компетенций, зафиксированных в Стандарте, но некий эмоциональный заряд, эмоциональный опыт от встречи с богатейшим наследием педагогического прошлого. Поэтому изучение историко-педагогического материала мы выстраиваем на основе изучения персоналий. В результате программа включает 4 модуля: методологический, история отечественного образования, история зарубежного образования и современное образование. Персоналии определяются руководителем исследовательского проекта, смысл которого — выйти на составление алгоритма анализа персоналии, подобрать иллюстративный ряд, составить хронологическую карту, карту педагогических взглядов. Выполняются сначала индивидуальные задания, вторая (зачетная) часть предполагает групповую работу. На коллективном обсуждении персоналии складываются, как мозаика, таким стал, например, групповой проект «Три века российской педагогики» (XVIII—XIX—XX вв.), в котором был воссоздан хронологический ряд основных событий истории российского образования, совмещены различные взгляды классиков отечественной педагогики. В наших замыслах создание подобного проекта по зарубежному обра-

зованию нового времени. Модуль «Современное образование», которым завершается программа, построен по принципу сквозных линий: обсуждаются концепции и практическая реализация идей свободного воспитания; демократические педагогики; проблемы дисциплины и авторитаризм в школе; педагогические парадигмы. Наши аспиранты, как правило, работающие питерские учителя, поэтому обязательна актуализация индивидуального педагогического опыта. Завершается программа традиционным экзаменом по 30 вопросам, он рассматривается как допуск к кандидатскому минимуму.

**Днепров Т. П., профессор,  
доктор педагогических наук (г.  
Екатеринбург).**

В Уральском государственном педагогическом университете реализован похожий подход: курс педагогики включает четыре модуля, один из них история образования и педагогической мысли. Чтобы сохранить интерес к нашему курсу, мы используем различные формы организации деятельности, в частности, традиционные для вуза конкурсы педагогического мастерства, конкурс «педагогический дебют». В рамках этих конкурсов проводится олимпиада по историко-педагогическому компоненту. В самом содержании преподавания дисциплины, как показывает опыт, целесообразно выделять ключевые события в российском и зарубежном образовании XVIII, XIX и XX веков и на этой основе строить самостоятельную творческую работу студентов. Примерно 25 персоналий (в отечественной и зарубежной педа-

гогике) выбираются в качестве базовых, студенты работают над таблицей персоналий, которая заполняется по 10–12 параметрам. Для магистров и аспирантов предусмотрена система тестирования, в которой есть вопросы по истории образования и педагогической мысли.

Хотелось бы обратить внимание на особую мировоззренческую функцию нашего курса. Историко-педагогическое знание является методологической основой педагогического сознания, поэтому проблема, которая может стать основой нашего обсуждения, мною была сформулирована примерно так: «Значимость интеллектуальной честности для преподавателей истории педагогики и образования». Педагоги как субъекты профессиональной педагогической деятельности обладают способностью влиять на сознание и поведение студентов в том случае, если являются значимыми для них людьми, рождающими новые смыслы, в том числе профессиональные. Педагог, ученый С. Кортунов заметил: «...каждый народ должен рано или поздно разобраться со своей национальной историей, которая не может быть сплошной чередой побед и триумфов и, взвесив ее на весах совести и морали, решительно отделить добро от зла». Этот моральный принцип налагает на педагога определенные нравственные обязательства, поэтому с нашей точки зрения основным качеством педагогической интеллигенции является интеллектуальная честность. Это понятие не ново — оно было введено Б. Расселом, в педагогической интерпретации под интеллектуальной

честностью мы понимаем способность педагога мыслить по своей совести и долгу, сознательно избегая обмана и самообмана. Содержательная сторона может включать: постоянное самообразование, проявляющееся в познавательной активности; развитое чувство собственного достоинства; соблюдение принципа научного историзма; способность к рефлексии; развитие такого экзистенциального свойства, как «свободоспособность» (это понятие было введено О. С. Газманом); смелость в словах и поступках; преодоление эгоцентризма. С этих позиций каждый из нас должен задать вопрос, прежде всего, самому себе: как сохранить интеллектуальную честность, преподавая такую дисциплину, как история педагогики.

**Аллагулов А. М., доцент, доктор педагогических наук (г. Оренбург).**

К сожалению, многие процессы, происходящие в нашем образовании, определяются субъективными факторами, в частности, позицией руководства вуза, его компетентностью, деликатностью и мудростью в проводимых реорганизационных мероприятиях. Оренбургский государственный педагогический университет в этом отношении сохранил многие образовательные традиции, обеспечивающие качество образования на всех ступенях подготовки педагогических кадров. Разработаны модульные программы для педагогических специальностей, включающие обязательный блок по истории образования и педагогики, активно работает магистратура и аспирантура, диссертационный совет.

Вопросы по истории образования и педагогической мысли входят в перечень экзаменационных в обязательном порядке.

**Быкасова Л. В., доцент, доктор педагогических наук (г. Таганрог).** Высокая профессиональная мобильность, связанная с изменением гражданства, местожительства, создает новый круг проблем, которые должны стать предметом анализа научного сообщества. Устраиваясь на работу в вуз другого государства, преподаватель сталкивается с новыми для него рисками — используется другая методологическая решетка, не совпадает научный тезаурус, иначе описывается образовательный процесс. Каким образом обеспечить преемственность в обучении, следуя принципам Болонских соглашений? Как выстроить учебные программы так, чтобы они были сопряжены, соответствовали учебным планам наших европейских коллег.

**Рогачева Е. Ю.**

Источниковые базы, в рамках которых формировались научные школы, абсолютно разные, сложно преодолеть барьер менталитета и ценностей (в обычаях, традициях, особенностях научного познания). На Западе нет единой методологии исследований, прежде всего, в гуманитарной сфере, большой приоритет уделяется социологическим и психологическим аспектам исследования, а сама защита диссертации как процедура кардинально отличается от той, к которой мы привыкли в России.

**Корнетов Г. Б.**

Мощнейшей научной традицией

Запада являются идеи психоанализа, объединяющие социологический и психоаналитический подходы — в их контексте рассматриваются все индивидуальные феномены. На Западе каждый уважающий себя университет имеет уникальные, особенные, часто — единичные научные школы. Вопрос в том, если ли необходимость переходить к одному знаменателю, нивелировать многообразие подходов, унифицировать программы и содержание подготовки. Образование должно учить думать, помогать овладевать методологией познания, в том числе методологией решения научных проблем. Как и у нас, так и на Западе таких методологий много, главное, чтобы не было бездумного отторжения иных, отличных от твоих убеждений, идей, теорий, полярных концепций.

В системе Монтессори, например, обучение письму построено на особенностях изучения детского организма. У Р. Штайнера иной подход, а Селестен Френе считает, что почерку учить не надо — главная задача обучения письму — научить письменно выражать свои мысли. Именно в этом смысл истории педагогики — показать, насколько многообразен, огромен педагогический опыт решения проблем во времени и пространстве развития педагогической культуры и в образовательных системах, в частности.

Кроме того, вопрос о терминологии до сих пор открыт. В российской науке устоявшейся терминологии нет, и когда мы употребляем понятия «воспитание», «обучение», «формирование», каждый из нас вкладывает в них свой смысл и свое понимание процесса, ко-

торый ими описывается (несмотря на то что они сформулированы в Законе об образовании РФ). Обращаясь к трудам К. Д. Ушинского, мы можем заметить, что в работах 50–60-х годов XIX века он постоянно для читателя уточняет содержание термина «воспитание». Кстати, подзаголовок в работе Дж. Дьюи «Демократия и образование» звучит как «Новая философия образования». Эта работа была у нас переведена в сокращенном виде с предисловием С. Т. Щацкого, и называлась она «Новая философия воспитания». Если перечитать работы Дж. Дьюи тех лет (они активно издавались в России с 1911 по 1924 гг.), в них везде употребляется термин «воспитание». Сложность не в содержательном определении понятия как такового, сложность во введении его в систему имеющихся научных понятий, определении его соотношения с другими научными категориями.

В начале 90-х годов мне довелось быть в составе делегации преподавателей и учителей в одном из педагогических институтов Дании (уровень бакалавриата), где на вопрос наших педагогов о том, как организуется воспитательная работа со студентами, как они готовятся к этому виду деятельности, нам был задан встречный вопрос: а что такое «воспитательная работа»? Нашим зарубежным коллегам нужно было объяснить, что мы вкладываем в понятие «воспитание», потому что в западной традиции оперируют понятием «обучение навыкам социального поведения». Это еще раз показывает — изучение теории и истории педагогики должно строиться

вокруг понятийного аппарата, и, если мы рассматриваем педагогические учения, работы конкретного педагога, мы обязаны проанализировать его рабочий инструментарий — понятийно-терминологический аппарат; если мы изучаем развитие образовательных институций, мы должны понимать, как осмысливались процессы образования, воспитания, обучения в конкретных образовательных системах.

**Полякова М. А., доцент, кандидат педагогических наук (г. Калуга).**

Вопрос о соотношении тезаурусов — один из сложнейших в методологии и лингвистике, предполагает, прежде всего, хорошее знание языковой базы. Григорий Борисович затронул проблему содержательного наполнения понятия «образование», но в языковых системах, например, английского «education» и немецкого «bildung» языков, мы имеем совершенно разные толкования. Сложно говорить об общем тезаурусе даже в русле западной традиции; итальянцы, сохраняя термин «образование», включают контекст формирования — «formazione». Мы не раз вспоминали учебник Франко Камби — в нем представлена одна из методологических систем, построенная на таком понимании.

**Макаров М. И., доцент, доктор педагогических наук (г. Москва).**

Наша дискуссия имеет выраженный дискурсивный характер. Обращаю внимание на то, что еще в первом тысячелетии нашей эры образовательный и педагогический дискурс западной и отечественной педагогики стал существенно разли-

чаться, что проявилось не только в методологии и теории, но и практическом воплощении педагогических идей. Дискурс — это определенные речевые послания, зафиксированные в текстах, устных преданиях, традициях научных школ, и необходимо понимать, что любое понятие ангажировано той культурой, которая создала это понятие. Например, есть издание А. М. Новикова «Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики», в котором представлена грамотная, доступная и понятная интерпретация ключевых педагогических категорий. Вместе с тем, появилось много разных учебников с «крикливыми» названиями: педагогика любви, редукционная педагогика и т. д. В данном контексте история образования и педагогической мысли — это своеобразная школа педагогического мышления.

С аспирантами на дисциплине «Общая педагогика. История педагогики и образования» в сравнительно-сопоставительном плане мы рассматриваем ключевые педагогические понятия, их появление, эволюцию, генезис в истории человеческого общества. Например, понятие «воспитание» рассматривается с античности: как были сформулированы цели и задачи воспитания; какие типы школ могли реализовать эти задачи (например, в Спарте и Афинах); какие содержательные аспекты образования можно выделить в качестве базовых и т. д.

Недавно наш вуз (Российский новый университет) провел конференцию «Образование и педагогические науки в XXI веке», доклады которой

наглядно показали, что невозможно грамотно и объективно описать тенденции в развитии современного педагогического образования вне учета богатейшего педагогического прошлого, историко-педагогических традиций, сложившихся в зарубежной и отечественной системах образования.

**Косинова О. А., профессор, доктор педагогических наук (г. Москва).**

Следует отметить, что идеи унификации содержания учебных программ нет в Болонской декларации, она поддерживает сохранение традиций национальных систем образования, научных школ и институтов как основу национальных систем безопасности. Во-вторых, занимаясь исследованием русского зарубежья, приходится сталкиваться с разными мировоззренческими позициями, в частности, потомков русских эмигрантов, живущих на Западе. Они говорят на хорошем русском, хорошо знают русскую классику, но они иначе строят фразы, иначе ведут себя, иначе мыслят. Это «другие русские» с иной системой ценностей и иным отношением к миру, в том числе к миру знаний.

Кафедра педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета, которую я представляю, включила курс источниковедения теории и истории педагогики в учебные программы магистратуры и аспирантуры в объеме 36 аудиторных часов. Рассматриваются такие темы, как исторический источник; типы, виды источников; само понятие «классификация источников»; анализируются оригинальные тексты.

Источниковедение и историография — фундамент каждого исторического исследования, этот фундамент должен быть заложен и в историко-педагогические исследования.

**Корнетов Г. Б.**

В широком смысле историография есть в каждом исследовании, вопрос в том, как избежать эклектики при анализе точек зрения, идей, теорий и т. д.

**Романов А. А., профессор, доктор педагогических наук (г. Рязань).**

Уважаемые коллеги!  
 Знаменательные даты в истории педагогики и образования дают возможность иначе взглянуть на известные факты, позволяя восстановить взаимоотношения людей, научных школ, исследовательских коллективов в исторической ретроспективе. В 2016 году исполняется 80 лет печально известному постановлению ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Статей, посвященных педологии не так много, есть хронология событий, известны основные деятели, однако остается малоизученными еще много вопросов, среди них: как оценить педологическое прошлое нашей страны? Моя статья «Революционный прорыв или эволюционный тупик в педагогике» посвящена изучению данного феномена, в котором прочно связаны революционные идеи и глубокое невежество российского населения 20–30-х годов прошлого столетия.

Почувствовать дух эпохи 30-х годов позволяет короткий текст

этого постановления: «...ЦК ВКП (б) устанавливает, что Наркомпрос РСФСР и Наркомпросы других союзных республик допустили извращения в руководстве школой, выразившиеся в массовом насаждении в школах так называемых «педологов» и передоверии им важнейших функций по руководству школой и воспитанию учащихся. Создание в школе, наряду с педагогическим составом, организации педологов, независимой от педагогов, имеющей свои руководящие центры в виде различных педологических кабинетов, областных лабораторий и научно-исследовательских институтов, раздробление учебной и воспитательной работы между педагогами и педологами при условии, что над педагогами был учинен контроль со стороны звена педологов, — все это не могло не снижать на деле роль и ответственность педагога за постановку учебной и воспитательной работы, не могло не создавать фактическую бесконтрольность в руководстве школой, не могло не нанести вреда всему делу советской школы.

Этот вред был усугублен характером и методологией педологической работы в школе. Практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложно-научным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т. п., давно осужденных партией...

В этих же целях действовала обширная система обследований умственного развития и одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую почву из буржуазной классовой педологии и представляющая из себя форменное издевательство над учащимися, противоречащая задачам советской школы и здравому смыслу. Ребенку 6—7 лет задавались стандартные казуистические вопросы, после чего определялся его так называемый «педологический» возраст и степень его умственной одаренности»...<sup>1</sup>

Страшно представить себе, как отразилось это постановление на судьбах отдельных педагогов-педологов.

В начале XX века термины «педология», «экспериментальная педагогика», «экспериментальная педагогическая психология», «психологическая педология», «новая педагогика» используются в основном как синонимы. Инициативное сообщество разных стран пыталось выстроить концепцию новой педагогики на основе синтеза всех знаний о ребенке. В России начала XX века экспериментальное направление в педагогике стремительно развивалось преимущественно в русле педагогической психологии и экспериментальной педагогики: В. М. Бехтерев, В. П. Вахтерев, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, А. Н. Острогорский, И. А. Сикорский и др. В 1901 году А. П. Нечаев основал первую в России и вторую в Европе лабораторию по эк-

<sup>1</sup> О педологических извращениях в системе Наркомпросов. Режим доступа <http://www.mtelegin.ru/pedagogika/pedologi>

спериментальной педагогической психологии, а в 1904 году в Петербурге открыли педологические курсы, о которых Великий князь Константин Константинович докладывал императору Николаю II. Сам А. П. Нечаев надеялся, что с развитием педологии должна в корне измениться отечественная школа. После революции в 20-е годы новый импульс развития педологии, известнейшими деятелями этого периода стали П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, М. Я. Басов, А. Б. Залкинд, А. С. Залужный. В психологии активно развивается рефлексологическое направление, обосновывается биосоциальный подход к воспитанию, в котором наряду с признанием значения роли активности личности подчеркивается единство биологической и социальной составляющей и значимость их психологического изучения. Таким образом, признается необходимость педологических исследований личности, понимание того, что суммирование частей не дает свойств целого, выдвигается тезис о роли среды и активности личности как факторов ее развития.

Одновременно с разработкой новых концептуальных идей разрабатывалась и методика психологических исследований ребенка. К концу 20-х годов стали заметны достижения педологии — были сформулированы основные педологические идеи о развитии личности, о среде, о воспитании, разработан категориальный аппарат, описаны принципы научного исследования. Однако ряд кардинальных проблем решить не удалось, среди них: взаимоотношение личности со

средой; соотношение биосоциальных компонентов развития человека; практическая направленность педологии на решение педагогических проблем. Исследователи связывают кризис педологии с неправильной трактовкой базовых методологических установок (по Л. С. Выготскому) — «в поиске ключа к пониманию целого исследователи шли не от целого к пониманию отдельных частей, но от отдельных частей анатомистически мыслимых к выискиванию математических корреляций между ними». Эта бессмысленность, непонятность связей, которые пытались установить в педологических исследованиях и фактическое отсутствие идеи развития определили закат педологии.

**Поляков И. И., аспирант  
 Российского нового университета  
 (АНО ВО «РосНОУ» г. Москва).**

Важность курса «История педагогики и образования» для молодых ученых чрезвычайно высока, так как его содержание позволяет целостно освятить историю человечества от первобытных племен и родоплеменных общин по настоящее время, раскрыть истоки не только образования и педагогики, но и философии, экономики, культуры. Первые школы, такие как «Дома табличек» в древней Месопотамии, школы писарей в древнем Египте, гимназии античных Афин отражают не только различные подходы к обучению, но и культурные, и экономические особенности стран и народов. Завоевания Александра Македонского, Римская империя и Византия, возникновение современной Европы отражено в истории пе-

дагогика как эволюция идей, теорий, моделей организации образовательного процесса. Развитие средневековой Европы, становление университетов, развитие медицины и астрономии, физики и химии, биологии осуществлялось в общем историко-генетическом контексте развития образовательных систем. Обращаясь к истории педагогики, можно отследить появление научных школ в социологии, психологии, культурологии, филологии и обществознании. В связи с этим важнейшим инструментом исследования в любой предметной области должен стать историко-педагогический анализ проблемы.

#### **Корнетов Г. Б.**

Каким должен быть курс истории педагогики — ответ на этот вопрос важен и для теории, и для практики образования. Мы привыкли к тому, что должны системно, грамотно, объемно, на высоком уровне сложности изложить содержание дисциплины, но очень хорошее описание все же мало соответствует компетентностному подходу. Как формировать компетенции, которые должны стать основой профессиональной деятельности педагога в курсе «История педагогики и образования» — это проблема, требующая дальнейшего широкого, конструктивного обсуждения.

**Заварзина Л. Э., доцент, кандидат педагогических наук (г. Воронеж).**

Один из учредителей Петербургского философского общества, замечательный российский философ, педагог, математик, перевод-

чик Гегеля, создатель концепции «феноменального формализма» Николай Григорьевич Дебольский (1842—1918) был категорически против введения курса «История педагогики», когда тот появился в учебных планах женских гимназий. Н. Г. Дебольский считал его чрезвычайно трудным предметом для усвоения в возрасте 15—17 лет. Собственный опыт показывает, насколько был прав великий деятель российского образования, настолько сложно проходят зачетные мероприятия и экзамены по нашей дисциплине, которая в большинстве случаев входит в учебные планы I—II курсов. Сложно отчасти от того, что у студентов нет системных знаний по истории Отечества в целом, во-вторых, эффективному освоению курса мешает их слабое представление об историческом прошлом зарубежных стран, а также отсутствие элементарной философской базы.

**Мануйлова Е. А., старший преподаватель (г. Псков).**

Первое занятие со студентами в курсе «История педагогики и образования» мы проводим в библиотеке. Для многих из них встреча с огромными фондами читальных залов — культурный шок. Работниками читального зала готовится выставка, включающая книги из редкого фонда, монографии, словари, учебно-методическую литературу и т. д. В течение года мы используем такие активные формы, как фотокросс, диалог с мэтрами, составление альманахов и арт-буков на педагогическом материале по сквозным изучаемым темам.

**Шевелев А. Н.**

Уважаемые коллеги, обратите внимание на то, насколько широко и разнообразно может быть представлен опыт реализации курса «История педагогики и образования». Нашему историко-педагогическому сообществу необходимо вернуться к идее коллективного научного труда, тем более, что в серии «Историко-педагогическое знание» уже определились несколько подходов к изучению курса — от персоналии, от текста хрестоматии, от современных проблем. Эту тему необходимо сделать фокусом совместного исследовательского проекта, а его результаты сделать рабочим материалом каждого преподавателя этой дисциплины.

**Корнетов Г. Б.**

Действительно, первым шагом может стать аккумуляция текстов, в которых каждый исследователь предложил бы свой подход к построению учебного курса, либо проанализировал потенциал тех подходов, которые он использует в качестве рабочих в исследовании историко-педагогической проблематики и практической педаго-

гической, преподавательской деятельности. К сожалению, нет изданий, в которых описывались бы модели преподавания истории педагогики, а таких моделей может быть много: история педагогики и современность, история педагогики как способ постановки проблемы и т. д. Нужно определить общую позицию, платформу, определив целевое назначение такого коллективного труда: пособие для студентов и аспирантов, пособие для преподавателя с методическими указаниями, программы спецкурсов и факультативов.

Дорогие друзья, выражаю искреннюю благодарность за активную работу! 17 ноября 2016 г. состоится XII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия». Тема заявлена достаточно широко: «Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования», поэтому до 20 июля ждем ваши предложения, пожелания, тезисы и доклады выступлений. Спасибо за работу и всего Вам доброго!

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Л. В. Смирнова

### К 330-летию СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ВАСИЛИЯ ТАТИЩЕВА

УДК 37:929Татищев В.Н.

ББК 74.03

Вклад государственного деятеля, начальника уральских казенных заводов, историка и организатора горнозаводских школ на Урале Василия Никитича Татищева (1686–1750) до сих пор сохраняет высокую значимость и актуальность для исследователей теории и методики профессионального образования, а философско-педагогические воззрения В. Татищева отражают его представления о созидательной роли просвещения и науки.

Ключевые слова: В. Н. Татищев, философско-педагогические воззрения, горнозаводские школы, профессионально-техническое образование, требования к учителю.

L.V. Smirnova

### BY THE 330th BIRTHDAY ANNIVERSARY OF BASIL TATISHCHEV

Contribution of Basil Nikitich Tatishchev (1686-1750), the great statesman, the chief of the Ural state factories, historian and organizer of mining and metallurgical schools in the Urals, still retains high importance and relevance to the theory and methodology of professional education. And Tatishchev's philosophical and pedagogical views reflect his creative ideas about the role of education and science.

Key words: V.N. Tatishchev, philosophical and pedagogical views, mining and metallurgical schools, vocational education, requirements to the teacher.

Василий Никитич Татищев родился 19 (29) апреля 1686 г. в селе Болдино Дмитровского уезда Московской губернии в небогатой,

но родовитой дворянской семье — далекие предки Татищева происходили от Рюриковичей. В возрасте семи лет вместе со своим старшим бра-

том Иваном он был взят на службу стольником при дворе царя Ивана Алексеевича (до смерти царя в 1696 г.). Затем учился в Московской артиллерийской и инженерной школе под руководством Якова Брюса. В ходе Северной войны (1700—1721) В. Н. Татищев участвовал во взятии Нарвы в 1704 г., Полтавской битвы в 1709 г., был ранен. В 1712—1716 гг. Василий Никитич совершенствовал свое образование за границей: обучался математике, инженерному и артиллерийскому делу, а также изучал языки (блестяще владел десятью языками: свободно читал и разговаривал на французском, немецком, английском, шведском и польском, знал несколько турецких языков, церковнославянский и греческий), собирал библиотеку, ставшую одной из лучших частных библиотек в России в то время, осваивал новейшие философские труды, которые сформировали у него стремление к критическому осмыслению событий прошлого. Вернувшись в Россию, Татищев был определен Петром Великим «к землемерию всего государства и сочинению обстоятельной российской географии с ландкартами»<sup>1</sup>.

В 1720—1723 гг. В. Н. Татищев управлял горными заводами на Урале. По его инициативе был построен Екатеринбургский завод, давший начало городу. Организацию горного дела, управление заводами он сочетал с изучением истории края, населявших его народов, их быта, нравов и

обычаев. Татищев собирал исторические документы, закладывая основы методики исторических исследований, источниковедения и археологии.

В 1724—1726 гг. Татищев направлен в командировку в Швецию для изучения финансов и экономики. За границей он общается с лучшими европейскими учеными, покупает книги, работает в шведских архивах, собирая материалы по русской истории. В эти годы был опубликован его первый научный труд с описанием костяка мамонта, найденного в Сибири. В последующие годы Татищев руководил Монетной конторой, разработав рекомендации для правительства по стабилизации денежного обращения в стране.

Государственный деятель, начальник уральских казенных заводов и организатор горнозаводских школ, философ, историк (создатель первой «Истории Российской»), составитель первого русского энциклопедического словаря В. Н. Татищев внес большой вклад и в развитие отечественного образования и педагогической мысли.

Система философско-педагогических воззрений В. Н. Татищева представлена в трактате «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», созданном в 1733 г. и опубликованном уже после смерти автора в 1787 г. Трактат написан в форме 119 вопросов и ответов. Под номером 120 В. Н. Татищев поместил призыв к читателю внимательно «выслушать разговор» и извлечь из него пользу.

<sup>1</sup> Президентская библиотека им Б. Н. Ельцина <http://www.prlib.ru/History/Pages/Item.aspx?itemid=515>

Основное содержание трактата составляет обоснование и утверждение постулата о созидательной роли просвещения и науки. Высшей и истинной ценностью («увеселением») для каждого гражданина и для общества В. Н. Татищев считал «разум и способность к приобретению добра», которые, по его мнению, без научения, без привычки или искусства приобретены быть не могут: чтобы человек «разумен был, надобно ему прежде учиться».<sup>1</sup>

Главное назначение наук и образования В. Н. Татищев видел в том, «чтоб человек мог себя познать».<sup>2</sup> С помощью науки и искусства разумный человек, по В. Н. Татищеву, «удобнейшую понятность, твердейшую память, острый смысл и беспогрешное суждение приобретает».<sup>3</sup>

Разделяя все науки на: «1) нужные, 2) полезные, 3) щегольские или увеселяющие, 4) любопытные или тщетные, 5) вредительные» — В. Н. Татищев к первым (нужным) относил знание языка, домостроение, врачество или медицину, нравочение, законоучение, «обучаться оружием себя оборонять», логику; ко вторым (полезным) — письмо, грамматику, «инородные» языки, арифметику, геометрию, механику, архитектуру, физику, астрономию, историю, географию. Подобным же образом В. Н. Татищев описывает перечень наук, отнесенных им к числу щегольских, любопытных и вредительных.

В. Н. Татищев не предлагает установления единого для всех содержания образования: по его мнению, нужные науки в том или ином объеме должен освоить каждый грамотный человек, тогда как полезные, щегольские и любопытные должны изучать те, кому они пригодятся в профессиональной деятельности. Так, «историкам и политикам география, философам математика нужны, но духовным до оных дела нет. И паки врачам анатомия, химия и ботаника суть нужные; но богословам, политикам и историкам ни мало не нужно».

Для распространения грамотности В. Н. Татищев предлагает «по всем губерниям, провинциям и городам учредить» училища, при этом он считает необходимым ввести следующие правила:

— **шляхетство необходимо обучать** отдельно от простонародья;

— **учителя к обучению и воспитанию** должны быть способны, причем всячески должны учителя «от подаяния соблазна безопасны» быть;

— **училище надлежит в полной мере** обеспечить всеми необходимыми для обучения инструментами и книгами (заслуживает внимания тот факт, что библиоман В. Н. Татищев, уезжая из Екатеринбурга, подарил уральским горнозаводским школам все свое книжное собрание (более 1000 томов), а вскоре отправил из Самары еще 170 книг<sup>4</sup>);

<sup>1</sup> См.: *Татищев В. Н.* Разговор о пользе наук и училищ // Антология педагогической мысли России XVIII века. М., 1985. С. 69–70.

<sup>2</sup> См.: там же. С.70.

<sup>3</sup> См.: там же. С.74.

<sup>4</sup> См.: *Глухов А.* Во главе рода просветителей // Университетская книга. 2000. №2. С. 35; *Шапошников А. Е.* История чтения и читателя в России (IX –XX вв.). М., 2001. С. 33

— руководство работой училищ поручить тем, кто проявляет «довольное искусство в науках, а наипаче ревностное радение»<sup>1</sup>.

Система образовательных учреждений для дворянских детей, по В. Н. Татищеву, должна складываться из начальных школ («малых училищ»), а также учебных заведений, дающих среднее и высшее образование.

Во всех губерниях и городах России он предлагал учредить от 120 до 200 мужских и женских начальных учебных заведений, в которых должны были обучаться 12 000 детей<sup>2</sup>. Среднее и высшее образование дворянские дети, по замыслу В.Н. Татищева, могли бы получать в шляхетских корпусах, которые следовало открыть во всех губернских центрах. Следует отметить, что, с точки зрения Татищева, надо учить детей крестьян как мальчиков, так и девочек: до 10 лет — чтению и письму, а от 10 до 15 лет — различным ремеслам.

Важное значение В. Н. Татищев придавал религиозно-нравственному воспитанию детей. В «Духовной моему сыну» он рекомендует ему, помимо освоения совокупности светских знаний, читать православные религиозные и нравоучительные книги, а также знакомиться с другими религиозными учениями, чтобы уметь им противостоять.

В. Н. Татищев был одним из первых организаторов горнозаводских школ и теоретиков профессионально-технического образования. Разработанные им дидактические указания о работе школ, сочетающих общеобразовательную и профессиональную подготовку управленческого и технического персонала для развивающейся отечественной промышленности, представлены в «Наказе уктусскому комиссару Бурцову», «Заводском уставе» и особенно в одном из самых значительных и оригинальных педагогических произведений первой половины XVIII века — инструкции о порядке преподавания в школах при казенных заводах Урала, известной под названием «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать». Эти документы дают возможность с полным основанием назвать В. Н. Татищева одним из первых дидактов и методистов первоначального общего и профессионального обучения.

В период первого пребывания в должности начальника уральских казенных заводов (1720–1723) В. Н. Татищев издает ряд нормативных актов, регламентирующих работу горнозаводских школ.

Так, в феврале 1721 г. в седьмой главе наказа комиссару Уктусского и Алапаевского заводов Т. М. Бурцову

<sup>1</sup> См.: *Татищев В. Н.* Разговор о пользе наук и училищ // Антология педагогической мысли России XVIII века. М., 1985. С. 79–80.

<sup>2</sup> См.: *Смирнов А. В.* Русская школа и педагогическая мысль во второй четверти XVIII в. // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. М., 1973. С. 53.

он указывает на необходимость организации обучения в школах при горных заводах, «дабы здешние простой и упрямый народ хотя мало в обычаях чтением книг переменить и во услуги его величества способнейших учинить, заводы же довольством письмоумеющих в лучшее состояние и размножение произвести».

Предполагаемая В. Н. Татищевым система заводских школ включала 4 основных типа:

- начальную (словесную) школу, которая имела целью научить учеников первоначальной грамоте, т. е. чтению, письму, пению;

- арифметическую школу, где преподавались арифметика, геометрия, тригонометрия, черчение, теоретические начала горнозаводского дела;

- немецкую школу, где изучение немецкого языка использовалось для выполнения учащимися переводов, изучения учебных предметов, близких к технике, таких, как физика и механика;

- латинскую школу для детей высшего технического персонала (преимущественно иностранцев), а также детей высшего духовенства в Екатеринбурге; здесь изучали латинский язык, учились делать переводы.

В сентябре 1721 года в направленной В. Н. Татищевым Инструкции учителю Кунгурской школы Д. Одицову сформулирована программа организации школы и воспитания школьников, а в октябре 1723 г. в наказе комиссару Екатеринбургского завода Ф. Неклюдову излагается инструкция о содержании школ и учении детей. Ряд глав, устанавливающих порядок управления школами и орга-

низации учебного процесса, меры поощрения и наказания учеников, содержатся в заводском и горном уставах.

В 1736 г. В. Н. Татищев разработал подробную инструкцию «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать», в которой были сформулированы основные требования к содержанию и организации обучения, определены механизмы обеспечения связи общеобразовательной подготовки с профессиональной, обоснована необходимость объединения теоретического обучения с практической деятельностью в сфере материального производства, установлен режим учебных занятий, выработаны требования к поведению учащихся в организации воспитательных работ.

Успех в реализации образовательной политики, по мнению В. Н. Татищева, во многом обусловлен личностью учителя и его способностью учить и воспитывать детей:

1. Принадлежность к истинной вере, чтобы были «благонравия правил научены, не ханжи, лицемеры и суеверцы, но добраго рассуждения»; возраст не менее 50 лет; если монахов в этом возрасте не найдется, то можно брать в учителя и «мирских, имущих жен».

2. «Офицеры суть главные учителя», но поскольку русских офицеров мало, можно привлекать женатых и немолодых иностранцев; при этом должно быть в составе учителей не менее половины русских, таких, которые хотя склонность к наукам имеют».

3. Необходимо, чтобы каждый учитель «в своей науке не токмо довольно сам учен, но и к показанию достаточные способности имел; ибо

не всякой ученый к научению других способен, особливо люди свирепого и предрезкого нрава к научению младенцев не способны».

4. «Нужно таких учителей из русских приготавливать, чтоб не всегда иностранных с великим убытком выписывать, то можно из гимназий подлых, взяв в каждую науку чело- века по два, в помочь иностранцам определить».

Также о личностных и профессиональных качествах учителя В. Н. Татищев писал и в инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах»:

— качества духовно-нравственные: кротость, добродетель, трудолюбие, прилежание к труду, благоразумие, трезвость, честность как правдивость и «некрадливость»;

— знания, умения, качества профессионального характера: способность учить читать, писать и т. д.; умение наставлять, показывать пример, надзирать, проявляя твердость...<sup>1</sup>

Историко-педагогическое значение трудов В. Н. Татищева трудно переоценить: с учетом его идей и педагогических рекомендаций строилась в XIX веке отечественная история и практика общего и профессионального образования.

### Список литературы

1. Глухов, А. Во главе рода просветителей // Университетская книга. — 2000. — № 2. — С. 35—42; Шапошников А. Е. История чтения и читателя в России (IX—XX вв.). — М.: Либерия, 2001. — 80 с.

2. Смирнов, А. В. Русская школа и педагогическая мысль во второй четверти XVIII в. // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. (первая половина XIX в.) — М.: Педагогика, 1973. — 599 с.

3. Смирнов, В. И. История образования и педагогической мысли. Часть II. История отечественного образования и педагогики : учебное пособие / В. И. Смирнов. — Н. Тагил : НТГСПА, 2012. — 421 с.

4. Смирнов, В. И., Смирнова Л. В. Становление системы образования и подготовки учителей в России (X—начало XX веков) : монография с приложением документов и суждений современников об учителе / Смирнов В. И., Смирнова Л. В. — Н. Тагил : НТГСПА, 2010. — 304 с.

5. Татищев, В. Н. Разговор о пользе наук и училищ // Антология педагогической мысли России XVIII века. — М.: Педагогика. 1985. — 480 с.

6. Татищев, В. Н. Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать // Антология педагогической мысли России XVIII в. — М.: Педагогика. 1985. — 480 с.

7. Президентская библиотека им Б. Н. Ельцина <http://www.prlib.ru/History/Pages/Item.aspx?itemid=515>

8. Татищев, В. Н. Разговор двух приятелей о пользе наук и училища / В. Н. Татищев // Татищев В. Н. Избранные произведения. — Москва : Наука. 1979. — 464 с.

9. Василий Никитич Татищевъ. Духовная моему сыну. — СПб. : Издание И. Глазунова, 1896. — II, 84 с. — (Русская классная библиотека, издаваемая под редакцією А. Н. Чудинова. Пособие при изучении русской литературы. Выпускъ XXII-й).

<sup>1</sup> См.: Татищев В. Н. Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать // Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985. С. 84.



В. Н. Татищев

## УЧРЕЖДЕНИЕ, КОИМ ПОРЯДКОМ УЧИТЕЛЯ РУССКИХ ШКОЛ ИМЕЮТ ПОСТУПАТЬ (Инструкция «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах»)<sup>1</sup>

Инструкция «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» была составлена В. Н. Татищевым в 1736 г. как методическое руководство для учителей заводских школ и охватывала все стороны образования, отражая педагогические воззрения В. Н. Татищева. Документ дошел до нас в виде черновика с собственноручными поправками, дополнениями автора. В 1720 г. В. Н. Татищев был назначен управляющим казенными заводами на Урале, в 1721 г. по его инициативе были открыты казенные школы при Кунгурском и Уктусском заводах, а позднее и при ряде других заводов. Первоначально, очевидно, их целью было подготовить русских специалистов для горного дела, геологических изысканий. Но вскоре школы получили более общий характер. Малое число грамотной молодежи заставило заводское управление преподавание в школе построить так, чтобы пер-

воначально обучать грамоте, русскому языку, математике и на этой базе осуществлять профессиональную подготовку. Это вызвало рост количества учащихся в школах и потребовало создания специальных правил постановки преподавания в них. Инструкция обнаружена в одной из книг Главного правления сибирскими и казенными заводами за 1736 г.

1. Учитель есть человек, который детей читать и писать или иным каким наукам и познанию полезных правил и жизни человеческой обучает. И для того он, яко един отец им общий вместо многих родителей. Он должен по совести не токмо в их предприятии учении, но во всех делах, обхождении, и поступках твердое и прилежное надзирание и попечение иметь, как отец о сущих детях. И им без лености и продолжения все ясно и внятно добрым порядком и наставлением показывать. Но как известно, что младенцы образы жития старших над собою от видения приемлют и по

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Исторический архив / Под ред. Б. Д. Грекова, т. 5. М.; Л., 1950. С. 167–178.

тому прилежно следуют, того ради должен учитель быть благоразумен, кроток, трезв, не пианица, не зершик, не блудник, не крадлив, не лжив, от всякого зла и неприличных, паче же младенцем соблазненных поступков отдален, чтоб своим добрым и честным житием был им образец, ибо в противном случае как пред божим, так... судом ответствовать за всякое преступление и соблазн должен.

2. Учителя должны каждодневно в школу приходить прежде прихода учеников; и если где учитель не один, то наипаче молочшй повинен то чинить, дабы столы и скамьи, осмотря, в порядок поставить, школа чтоб чиста, а зимою тепла, чада и смрада чтоб никакого не было, и ежели что не исправно, то исправить, книги учебные, которые в шкапах хранятся, по местам разложить и все к приходу их изготовить. Если же который учитель то презрит, то за едино умедление жалованья за неделю лишен будет.

3. Ученикам собираться в школы летом, апреля с 1-го, сентября по 1-му, поутру точно 6, после обеда 2, выходить до полудни 10, в вечеру 6 часов; зимою, т. е. октября с 1-го, марта по 1-е число, приходить по утру 8, после обеда 12, выходить по утру 11, в вечеру 3; весною и в осень, т. е. в сентябре и марте, до обеда 4, после обеда 3 часа учиться.

Но сие разумеется о младенцах не меньше семи лет, которые же меньше семи лет, тем убавить как пред полуднем, так и по полудни полчаса и более, смотря по состоянию каждого.

Самые же малые, лет пяти и до шести, не имеют долее сидеть, как 2

часа сподряд, дабы вдруг сидением не отяготить и науки им не омерзить, некогда же и между учением может учитель на полчаса младенцем допустить погулять...

5. В учении младенцем должен учитель начинающим азбуку каждому сам начинать, и когда ему несколько раз буквы покажет, тогда посадить его подле такого, который уже основательно знает, и приказать, чтоб оной за ним надсматривал и как к показанию, так изречению букв поправлял, а за тем учителю почасту самому надзирать и поправлять, однако ж без всякой злобы и свирепости, но ласкою и с любовию показуя себя как словами, так и поступками любительно и весело. И когда будет чисто слова выговаривать и их познавать, тогда его похвалят и скорым науки окончанием обнадежат. И потом же, как многие буквы познает и складывать начнет, тогда учитель может одному из учеников приказать, чтоб начинал, дабы ему к надзиранию других и прослушиванию уроков времени не оскудевало.

6. Чтоб ученики охотнее и скорее обучались и меньше принуждения и надзирания требовали, давать им мерные уроки, и как скоро который урок свой выучит, так скоро его с похвалою из школы выпустить, чрез что и ленивым подается лучшая охота. Для которого сперва давать уроки малые, и когда способность в котором усмотрит, то помалу может учитель прибавливать, а ленивых наказывать, однако ж не столько битьем, как другими обстоятельствами, а наипаче чтоб более стыдом, нежели скорбию, яко стоя у дверей, привязану к скамье, и на зем-

ле сидя кому учиться, или несколько часов излишнее пред другими в школе удержать. И если такие наказания жестокосердому недостаточны, тогда биением по рукам или легкою плетью по спине, токмо того весьма храниться, чтоб часто не бить, ибо тем более побои в уничтожение и ученики в бестрашие приводятся. В голову же и по щеке учеников отнюдь не бить.

7. Хотя до сего времени искусством учителей в обычай введено младенцев обучать азбуке, потом Часовник, Псалтырь, некоторые же Апостол и все оное наизусть, а потом писать, которым многих лет до пяти удерживали. И хотя оные книги наизусть читать могли, но силы слов не разумели, писать правильно и порядочно ничего не умели.

И для того ныне оной порядок оставить, а учинить так: Как скоро младенец азбуку выучит, то ученику начать для чтения и показания склада учить книжицу, сочиненную преосвященным архиереем новгородским Феофаном Прокоповичем, именуемую «Первое учение отроком», и «Зерцало человеческого жития», сочиненную его превосходительством графом Бросом; которыми при чтании купно знанию закона божия и честного жития обучаться будет. Но и притом, когда младенец какое-либо стих выучит, должен его учитель спрашивать, преж читая ему, знает ли он силу того, что учил, чтоб простым наречием и хотя непредписанным порядком пересказал. Но притом учителям смотреть, чтобы ученики читая не кричали, но каждый тихо про себя, чтоб другому в

разумении, а учителю в прослушивании не мешали.

8. Как скоро объявленные книжицы ученик складывать станет, тогда немедленно начать ему и писать буквы по черной деревянной доске... мелом, который во всех школах иметь казенный. Оные буквы писать крупно, чисто и хотя разными, но употребляемыми почерки. И для того письма уделять им после обеда час из вышеобъявленного времени.

А когда внятно читать и все буквы хорошо писать будет, тогда начать ему склады писать и суще из тех же, или для того нарочно сочиненных, книжек, тогда все время после обеда оставить к писанию, токмо следующее накрепко хранить: 1) чтоб в письме странных букв и много наверху строки, а особливо целого слогу не писали; 2) чтоб одну букву с другою не мешали. И для того учителем грамматику и при сем приобретенные правила прилежно читать, разуметь и хранить; 3) в начале всякого писания класть большую букву, потом також во всяком стихе начальную нечто побольше рядовых, а прочие все равны; 4) привыкать речь разделять точками, где дух переводить, запятыми, чтоб читающему вразумительно было; 5) строки вести прямо и между строк оставливать равно, в котором не малая письму краса есть, паки от младенчества правильно и порядочно писать и писанное читать привыкнуть. И для оных же слогов давать каждому ученику бумаги казенной по 6 листов и смотреть, чтоб оное как для себя, так для других впредь хранили, а сверх того могут, от Канцелярии черные бумаги брав, обу-

чатся, токмо им бездельных сказок и врак писать отнюдь не допускать. Сверх же того, могут от Канцелярии данные указы или дела набело переписывать.

9. Когда ученик довольно в писании основание положит, тогда начать ему писать и цифирь, а по выписании оной час пред полуднем и час по полудни ходить в арифметическую школу, токмо чтоб не много вдруг во оную входило, разделить их по часам, дабы одни других переменяли. По научении же тройных правил начинать геометрии.

Для которого каждому ученику в школе давать инструменты казенные и бумаги 12 листов, на которой должен все ученое в арифметике и геометрии записывать и хранить, чтоб при свидетельстве управителю мог оную бумагу не изодрану и не марану показать, в чем мастера тех наук должны ответствовать, и те тетради по окончании года управителем, подписав, отдавать ученикам, чтоб другой раз объявлять не могли.

А понеже арифметики и геометрии учителя за недостатком еще не на все заводы определены, того ради оное положить на надзирателей работ тех заводов.

10. Понеже при заводах обучающимся для собственной своей пользы, чтоб в чины правления происходить и для пользы заводов, чтоб искусством надлежащую услугу показывать и вновь пользы изобретая приносить могли, нужно разным необходимым к тому искусствам и ремеслам обучаться яко: 1) и главнейшее есть, руды по их внешнему виду познавать и внутреннее содержание испытывать или про-

бовать и уведывать; 2) подобное сему механика, то есть хитродвижность, чрез которую научиться силу машин вычитать, оные вновь сочинять и с пользою в действо приводить; 3) архитектура или учение строений, чрез что искусство приобретет, как всякое строение покойно и способно к намеренному употреблению заложить, крепко строить и с пристойною вида красотою отделать; 4) наука знаменования и живописи, к той же архитектуре и прочим наукам и ремеслам в помощь весьма полезна, понеже оная всех природных вещей сущую подобномерность в членах разуметь и паче свет и тень различать поучает.

И сии все от нижнего ремесленника и до высшего начальника каждому полезны и нужны.

Прочие же особливо ремесленникам нужны, яко: 5) камня резать и грани, ибо, добывая руды, достают различные камни, которые иногда многократно дороже стоят, нежели руды 1000 пуд, но за незнанием бросают; 6) токарное ремесло, как собственно каждому, так наипаче при заводах нужно и полезно; 7) столярное, 8) паяльное; механикам и другим многим мастерам нужны, и если бы кто сам работать не хотел, чрез оное удобнее о деле или сочинении рассказать и ремесленника научить может.

И для того при всех заводах, где искусные учителя или такие ремесленники есть, всем, разделяя время, по одному часу хотя и всякий день с переменами обучать, так, чтоб некоторые приходили в ту или другую науку до полудни, а другие после полудни, дабы учителя в наставлении могли ис-

правляться и ученики за множеством напрасно не гуляли; да чтоб всякий учитель знал, в который день и час кто у него обучаться имеет, должен главной той школы начальник раздать всем оным росписи...

И тако ученики всех оных помалу обучиться могут. А когда кто к чему большую охоту и способность явит, тогда ему к той науке более времени допустить, а в другом убавить или весьма отставить. И для того инструменты и потребные материалы неоскудно заготовлять и в готовности иметь казенное. Однако ж того смотреть, чтобы оные что-нибудь к заводам или на продажу годное делали, чтоб употребленные припасы напрасно не пропали.

12. Управительские, подьяческие и церковничьи дети, как скоро по-русски научатся чисто писать и читать, тогда об них присылать ведомости и их самих к главному межевщику для определения в немецкую, а церковничьих в латинскую школы. И оных более восьми лет возраста их нигде не держать, но понеже церковничьим детям не столько нужно вышеобъявленные ремесла, того ради их некоторым, яко столярному, токарному, пробирному, паяльному, весьма не учить, разве сам кто к чему охоту возымеет, но вместо того учить пению по нотам, дабы в церкви искусными певцы быть могли.

13. Хотя выше сего о приходе и выходе учеником часы каждодневные показаны, но из оного выключаются все праздники и торжества... Сверх же того, всякую субботу и среду, когда в седмице в учебные дни празд-

ника не прилучится, после обеда не учить; ежели же в понедельник или другой учебный день праздник случится, то в среду и субботу по полудни учить, однако ж в субботу по полудни час прежде обыкновенного отпустить. На дом ни для каких домовых праздников, яко именин и прочее не увольнять, но отправлять им во дни недельные. И ежели который ученик в урочное время не придет и прогуляет час или более, такого наказывать, кроме битья, по вышепоказанному в б-м пункте; если же который прогуляет без надлежащей причины целый день, то оного наказывать на теле; а буде который более одного дня прогуляет, то у получающих жалованье вычесть втрое, почему на учебный день приходит, и сверх того, донести управителю, который помогающего родителя или содержателя равномерно накажет; а которые школьники не получают, то с тех родителей доправить против равных ему получающих учеников, и сии деньги, записывая особо, употреблять на школьный расход с определенными на оную, и для того о всех прогулах в месячных ведомостях учителем писать имянно.

14. К научению грамоты и ко благонравию предпочтение подает немалую пользу. Того ради весьма нужно различать, чтоб высший в науке высшее и место имел и всегда у нижайшего правую руку брал, несмотря его рода, ни возраста. Еще преимущество: каждый в своей школе, в которой он другого превосходить имеет, яко ежели Симен пред Маркою в русской школе — он и первенствует, а когда Марко в другой науке, яко геометрии

или знаменования и пр., превосходит, то в оной школе паки Марко преимуществу имеет...

16. Принуждать учителям учеников своих к чистоте, дабы никто не умывшись и не чесавшись или с необрезанными ногтями в школу не явился.

18. Учителям смотреть, чтоб родители, сродники и те, у которых они стоят, их домашних работ работать не заставляли, например, дрова рубить и пр. тому подобное, понеже тем не токмо они в науке напрасно время потеряют, но от оной тяжелой работы руки портят и чисто писать делаются не способны, паче же от того в науке немалое продолжение чинится, что сии данные им уроки от сего помешательства не могут вытвердить, а учитель должен будет отвечать, что они долго в школе учатся.

19. Должен он все непристойные игры ученические пресечь и отрешить, наипаче же которые и не вредны, яко играть сукою, городки, мясом, бабки — от того будет рука трястися, а особливо в кулачки, от того может потерять глаз, яко карты и прочие игры, но чрез частое увещание свое во учтивость их приводить.

20. Учеников надлежит обучать честно говорить, кланяться, старейших почитать словом и местом не токмо в училище, но и в домах. Також ученикам перед прочими детьми, которые не учатся, почтение должно отдано быть, не взирая на чин отца его и лета. Но когда кто во училища придет человек знатный для дела или присмотру их науки, тогда ученикам надлежит встать от своих мест, обра-

тя лицо на приходящую персону, и по достоинству человека отдать поклон; ежели же он о чем спросит, дать ответь кратко с почтением, а в лишней разговор и спор не вступать.

21. В содержании учеников учителя должны со младенцами не слабо и не жестоко поступать, прилежно и внятно не токмо наукам, ремеслам принадлежащим, но и страху божию и благочестному житию поучать, с ними ласково поступать и более любовию, нежели страхом, обходиться, и для того не токмо в школах, но и в гулянии за ними надзирали.

А понеже ложь во младенцах и кража суть такие злодеяния, чрез которые, ежели во младости воздержаны не будут, то в возрасте от обычая вкоренившиеся всякое благонравное наставление изгоняют и благополучия лишают, того ради, оного накрепко за учениками смотреть и по обличении, не упуская ни малейшего, наказывать; если же к тому злодеянию от родителей повод или причина дастся, то немедленно доносить командиру, который родителей и содержателей накажет; если же учитель презрит, то сам, яко потакающий, постраждет.

22. Сквернословие и всякие непристойные слова не токмо в училище, но и вне весьма накрепко запрещаются, и дабы во училище, кроме учения, лишних посторонних разговоров, а наипаче брани не допускать, за которое по пристойности вины и возраста наказывать.

23. Иметь ему об оных учениках, которые получают... жалование, каждого месяца именной реестр и против каждого имени в линейках отмечать

— (не) явятся зачем, болен или за отлучением куда. И при подании списков к даче жалованья писать именно о том, у кого сколько в учении дней прогульных и больных, и уволенных.

А ежели кто из учеников разнеможется, то немедленно при письмах отсылать к лекарю и записывать имянно, с которого и по которое число был в лечении у лекаря, також и от него принимать при письмах же.

24. Иметь ему каждодневальную записку всем о наличии, також отлучающихся и больных. И оную подавать по третям года, а к даче жалованья помесечно командующим, однакож, чтоб от лености болезней не притворяли или напрасно без надлежащего надзирания и лечения скорби не умножали, должен учитель немедленно о заболевшем доктору или лекарю объявить и требовать, чтоб осмотрел и о содержании определил.

25. ...указы и прочие письменные дела, которые они получали и впредь получать будут от начальств, оным сочинить числомой журнал с номерами и

внести с такою подпискою — которого числа получены и под которым №. И содержать оные всегда в чистоте под добрым охранением в удобном месте.

26. Иметь особливую книгу, в которую вносить отходящее доношение и прочие письма с номерами, каковы и с кем будут посланы подписывать, под которою подпискою должен он, с кем пошлется, в приеме того ко отдаению расписаться.

27. Всем полученным казенным в школы книгам и инструментам иметь приходную книгу и всегда порядочно записывать. А которые отдаются ученикам для обучения, те записывать в расходную книгу имянно — кому какая отдана будет, — на его имя с распискою, а которые писать еще сами не умеют, вместо себя кому они верят, и без записки в расход и без расписки приемщиков отнюдь никому не отдавать; и сказывать им, чтоб они приятые книги и инструменты всяк свое в чистоте и целости хранили и держали под страхом наказания и денежного платежа.

Г. Б. Корнетов

80 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ  
ОЛЕГА СЕМЕНОВИЧА ГАЗМАНА



УДК 37:929Газман О.С.

ББК 74.03(2)6-8Газман О.С.

**Аннотация:** О. С. Газман (1936–1996) внес выдающийся вклад в развитие гуманистической педагогики, человекоцентрированного подхода к воспитанию детей и подростков. Он автор концепции педагогической поддержки ребенка в образовании, получившей широкое признание и успешно реализуемой в нашей стране.

**Ключевые слова:** О. С. Газман; гуманизм; педагогическая поддержка ребенка в образовании; парадигма педагогики поддержки.

G. B. Kornetov

BY THE 80th BIRTHDAY ANNIVERSARY  
OF O. S. GAZMAN

**Oleg Semenovich Gazman (1936-1996) made an outstanding contribution to the development of the humanist pedagogy and human-oriented approach to education of children and adolescents. He is the author of the concept of child support in education, which was widely and successfully implemented in our country.**

**Key words:** O. S. Gazman; humanism; pedagogical support of the child in education; paradigm of pedagogical support.

21 января 1936 г. родился О. С. Газман... В этом году ему исполнилось бы 80 лет... Хотя Олега Семеновича нет с нами вот уже два десятилетия, его творческое наследие, его педагогические идеи по-прежнему будоражат умы, заставляют быстрее стучать сердца, призывают всех тех,

кому безразлично будущее детей, заботиться о развитии их «самости», помогать им реализовывать свой потенциал.

Первый президент Российской Академии образования А. В. Петровский, высоко ценивший и искренне уважавший О. С. Газмана, писал в на-

чале XXI века, что «Олег Семенович Газман оставил после себя научные труды, к сожалению, прерванные его безвременной кончиной; учеников, которые готовы идти его дорогой воспитания детей и подростков; воспитанников, тысячи которых прошли через лесистые дали лагеря “Маяк”, буквально благотворившие начальнику Олега Газмана. Сколько хорошего сделано. Сколько могло быть еще сделано... Вот почему каждая мысль, каждое слово, которые оставил нам в наследство замечательный педагог, не должны быть забыты, не должны потонуть в разлив популистских восклицаний, за которыми не чувствуется тепла сердца и холодных поисков ума»<sup>1</sup>.

Будучи по своим профессиональным интересам человеком весьма далеким от проблем воспитания, которыми О. С. Газман занимался и как педагог-исследователь, и как педагог-практик, я познакомился с его идеями лишь в конце 1980-х гг., когда на волне перестройки поднялось и набрало силы общественно-педагогическое движение и в 1988 г. был создан ВНИК «Базовая школа». Наряду с Э. Д. Днепровым, Б. М. Бим-Бадом, В. А. Петровским, В. И. Слободчиковым О. Г. Газман являл-

ся одним из его главных идеологов. Он активно участвовал в подготовке многих документов, включая проект революционного по своей демократической направленности «Закона об образовании».

Значительно больше я узнал о педагогических новациях Олега Семеновича и его единомышленников от тесно сотрудничавшего с ним М. А. Гусаковского, совместно с которым весной 1991 г. работал над статьёй, посвящённой поиску новых идеалов и путей развития российского образования. Идеи О. С. Газмана с подачи М. А. Гусаковского повлияли на многие положения, высказанные и развитые в этом тексте<sup>2</sup>.

В 1995 г. во 2-м и 3-м выпусках сборников серии «Новые ценности образования» были опубликованы две революционные статьи О. С. Газмана «От авторитарного образования к педагогике свободы» и «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема».<sup>3</sup> В них, как будто предчувствуя свою скорую кончину, он системно и аргументировано изложил понимание того, что происходит в российском образовании, и в каком направлении оно должно развиваться. Эти статьи, вызвавшие живейший отклик у педаго-

<sup>1</sup> Петровский А. В. Все остается людям // Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. С. 257.

<sup>2</sup> См.: Гусаковский М. А., Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Вып. 7 (19) М.: АПН СССР, 1991.

<sup>3</sup> См.: Газман О. С. От авторитарной педагогики к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М., 1995. Вып. 2. С. 6–45; Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. М., 1995. Вып. 3. С. 58–63.

гической общественности, и сегодня читаются с неподдельным интересом. Спустя некоторое время, в 1996 г. увидела свет еще одна концептуальная статья О. С. Газмана «Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки», в которой он писал: «В борьбе с окружающей жизнью, даже плохой, школа всегда проигрывает. Но встраиваться в плохую жизнь она не может. Однако может построить собственную, автономную от плохого общества, духовную жизнь. Не для борьбы со злом, а для того, чтобы у ее учеников всегда был образец для сравнения, для выбора, для отличия добра и зла».<sup>1</sup>

Мое личное знакомство с Олегом Семеновичем состоялось в феврале 1996 г. за полгода до его смерти. По просьбе Л. И. Новиковой мы выступали официальными оппонентами на защите диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Ирины Кулешовой (ныне Степановой)<sup>2</sup>. Диссертация была посвящена анализу традиций отечественного свободного воспитания, и я вполне логично в своем выступлении коснулся проблемы его гуманистического содержания. К моему удивлению, выступивший после меня О. С. Газман, мягко покритиковал мое понимание гуманизма. Дело в том, что я хорошо знал точку зрения Олега Семеновича на гуманизм в педагогике и вполне

разделял ее. Он основывал свою позицию на категорическом императиве И. Канта и считал, что в образовании человек всегда должен быть целью и не может быть средством достижения каких-либо иных целей, например, освоения учебных программ.

После успешной защиты мы разговорились, и я понял, что мы рассматриваем педагогический гуманизм в совершенно разных измерениях. О. С. Газман, всегда оставаясь воспитателем-практиком, как ученый рассматривал его «здесь и сейчас», примерял к решению тех острейших проблем, которые необходимо было решать для гуманизации российской школы середины 1990-х гг. Я же, будучи историком, рассматривал педагогический гуманизм в самой широкой, точнее глубокой, ретроспективе, в хронологической и пространственной протяженности, в бесконечном культурном многообразии человеческой истории. В 1993 г. я издал монографию «Гуманистическое образование: традиции и перспективы»<sup>3</sup>. В ней, разрабатывая цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса<sup>4</sup>, я проследил становление педагогического гуманизма в истории великих цивилизаций и в России, пытаясь сквозь призму некоторого общего понимания осмыслить его конкретно-историческое многообразие проявлений. Естественно, что

<sup>1</sup> Газман О. С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996. С. 24.

<sup>2</sup> См.: Кулешова И. В. Идеи свободного воспитания в России начала XX века и их использование в современной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.

<sup>3</sup> См.: Корнетов Г. Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М., 1993.

<sup>4</sup> См.: Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994.

разные аспекты рассмотрения педагогического гуманизма обусловили и разные акценты в его интерпретации.

Этот урок общения с Олегом Семеновичем способствовал тому, что я стал уделять значительно больше внимания рассмотрению различных проблем теории и практики современного образования в широком историко-педагогическом контексте, так как еще раз убедился, что этот контекст позволяет осознать современные педагогические проблемы в совершенно новых, часто неожиданных ракурсах, обладающих значительным эвристическим потенциалом.

Самым значительным вкладом О. С. Газмана в теорию и практику образования, несомненно, является разработанная им концепция педагогической поддержки, которая сегодня обрела статус полноценной научно-педагогической теории.

Квинтэссенцию своего понимания педагогической поддержки О. С. Газман изложил в уже упоминавшийся выше статье «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема», опубликованной им в 1995 г. К этой концепции, ставшей воплощением педагогической мудрости и гуманистической убежденности О. С. Газмана, он шел долгие годы, о чем, в частности, свидетельствуют его статьи, собранные в посмертно изданной книге «Неклассическое воспитание» (2002)<sup>1</sup>.

Предложенная О. С. Газманом концепция педагогической поддержки основана на резком, можно даже сказать, абсолютном, противопоставлении процессов социализации и индивидуализации личности, по его мнению, «отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека»<sup>2</sup>. И если «образование как часть социализации, — утверждает он, — есть средство встраивания человека в *общее для всех* жизненное пространство, пространство освоения детьми знаний об окружающем мире и *способов* его познания», то «индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего *отличия* от других: своей слабости и своей силы — физической, интеллектуальной, нравственной, рукотворной, творческой. <...> Проблема соотношения социализации и индивидуализации в предельной форме выражается в знакомой всем оппозиции: коллектив и личность»<sup>3</sup>.

По мнению О. С. Газмана, педагогическими процессами обеспечивающими социализацию в образовании являются воспитание и обучение, которые направлены на приобщение человека к общему и должному. В качестве педагогического процесса, обеспечивающего индивидуализацию в образовании, он называет «педагогическую помощь и поддержку ребенка в индивидуальном развитии, то есть

<sup>1</sup> См.: Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002.

<sup>2</sup> Здесь и далее статья О. С. Газмана «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема» цитируется по книге «Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы» (С. 177–183).

<sup>3</sup> Там же. С. 178.

в саморазвитии» (С. 178). Раскрывая педагогический смысл понятия «поддержка», О. С. Газман обращает внимание на то, что «поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), то есть поддерживается развитие “самости”, самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки таким образом становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни... Как только у ребенка возникает желание приобщиться к чему-то — у него появляются трудности, тогда вступает в силу педагогическая поддержка» (С. 179).

О. С. Газман рассматривает педагогическую поддержку «как часть образования, как часть целого наряду с другими его составляющими: обучением и воспитанием» (С. 181). Поясняя свою мысль, он писал: «Если полагать, что целью образования... является создание условий для самоопределения и самореализации личности, то эта задача на сегодняшний день не может быть решена только в рамках обучения и воспитания. Специфическим предметом обучения выступают знания о мире и способы умственной деятельности. Предмет воспитания — социальные ценности, нравственные нормы поведения и отношения. <...> Определение и самоопределение — процессы принци-

пиально разные. Самоопределение — это, прежде всего, личностный выбор, а он предполагает соотнесение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной — своими индивидуальными возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутыми и желаемым в себе. **Помощь растущему человеку в образовании себя, в работе с самим собой, то есть в самоопределении и самореализации, составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки»** (С. 180).

Согласно О. С. Газману, в образовательных учреждениях должна быть организована целенаправленная система педагогической поддержки, создано ее управленческое обеспечение. Для этого необходимо планировать их работу не только идя от общества и культуры, но также «планировать от ребенка», от его интересов, интеллектуально-познавательных, социальных, психологических, физических проблем. Функционал работников образовательных учреждений должен строиться с учетом трех присущих им функций — обучения, воспитания и педагогической поддержки.

Идеи педагогической поддержки прошли практическую апробацию еще при жизни О. С. Газмана. После его смерти они активно развиваются его учениками и последователями, находят применение в дошкольных и внешкольных учреждениях образования, в школах, колледжах, вузах, системе ДПО. Педагогической поддержке посвящены многочисленные монографии, статьи, учебные пособия, диссертационные

исследования, число которых возрастает с каждым годом. Среди них особо следует выделить работы Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфина, в которых идеи педагогической поддержки изложены наиболее обстоятельно и систематически<sup>1</sup>.

Следует сразу отметить, что идея О. С. Газмана о необходимости разработки и внедрения педагогических практик, основанных на поддержке ребенка, была встречена весьма неоднозначно. Далеко не у всех она вызвала понимание. Так, М. В. Богуславский, который в 1990-х гг. активно популяризировал идеи свободного воспитания, писал интересные статьи о педагогическом наследии К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурьиной, М. Монтессори, в 2002 г. опубликовал текст с многозначительным названием «Миражи педагогики поддержки». В этой статье он писал о том, что сторонники идеи педагогической поддержки, по сути, повторяют традиционный педагогический процесс, «но специфично, акцентируя внимание на второстепенных для традиционной педагогики вопросах, возвышая и даже экзальтируя их». Что, по их мнению, «задача педагога сводится к поддержке любого выбора, сделанного ребенком». Что они «часто переходят тонкую грань между идеалом и реальностью,

благодетельными устремлениями и здравым смыслом». Что «питомец, как правило, не может осознать подлинные причины его проблем». Что «в повседневной воспитательной практике сторонники педагогики поддержки очень часто “заигрываются”, игнорируя общие педагогические цели, они сами превращаются, будучи вполне взрослыми людьми, в своеобразных детей, причем трудных». Что, «хотя выразители педагогики поддержки всегда действуют исходя из интересов ребенка, подчеркивают, что ни в коей мере не стремятся управлять его развитием, однако зачастую педагогические реалии приводят к противоположным результатам. И тогда педагогика поддержки представляет собой по сути ту же манипулятивную педагогику, только более тонкую и изощренную»<sup>2</sup>.

Концепция педагогической поддержки О. С. Газмана прямо и непосредственно повлияла на разработанную мной на рубеже XX–XXI вв. систему педагогических парадигм базовых моделей образования и построенному на ее основе парадигмально-педагогическому подходу к осмыслению историко-педагогического процесса<sup>3</sup>.

В 1990-х гг. я много выступал перед работниками сферы образования,

<sup>1</sup> См., например: Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. 2001; Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. и др. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / научн. ред. Н. Б. Крылова. М., 2006.

<sup>2</sup> См.: Богуславский М. В. Миражи педагогики поддержки // Директор школы. 2002. № 10. С. 28–32.

<sup>3</sup> См.: Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3; Корнетов Г. Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии. 1999. № 1–2; Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Сибирь. Философия. Образование. 1999. № 3;

рассказывая о различных педагогических системах и теориях, образовательных технологиях, методиках воспитания и обучения. В условиях реализации вариативного подхода к организации российского образования сообщаемая мной информация была востребована педагогической аудиторией. Однако при этом у слушателей возникала потребность в системе координат, которая могла бы помочь им ориентироваться в бесконечном многообразии педагогических систем и технологий, идентифицировать их с традициями образования, уходящими в глубь столетий, анализировать педагогическую реальность с точки зрения вычленения в ней однотипных способов постановки и решения проблем воспитания и обучения. Подобная потребность возникала и в моей исследовательской практике, направленной на изучение бесконечного множества педагогических идей, концепций, теорий, систем, практик в истории образования.

Я попытался решить указанную проблему, используя понятие «парадигма». Задача парадигмального осмысления педагогического процесса — сконструировать обобщающие модели теории и практики образования, позволяющие типологизировать педагогические феномены и в форме их

единичных проявлений, и в обобщенных формах — методиках, технологиях, концепциях, системах. Парадигмы могут строиться по разным основаниям, что определяет возможность выделения различных парадигмальных систем. Представляется целесообразным конструировать не научно-педагогические парадигмы, относящиеся, согласно традиции классического науковедения только и исключительно к сфере педагогической науки, а педагогические парадигмы, которые позволяют рассматривать педагогическую мысль и практику образования в их единстве. Это обусловливается самой природой педагогического знания, которое направлено на постижение закономерностей педагогической деятельности и на проектирование ее новых эффективных форм, и тем, что педагогическая проблематика интенсивно осмысливается как на уровне теоретического, так и на уровне обыденного сознания как в рамках педагогической науки, так и в рамках других отраслей научного знания, а также философии, религиозных и политических учений. При этом особое значение приобретают парадигмальные системы, ориентированные на фундаментальные характеристики процесса образования, которые носят универсальный характер и позволяют

---

*Корнетов Г. Б.* Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса // *Гуманітарні науки*. 2001. № 1; *Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования* // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. 2001. Вып. 1; *Корнетов Г. Б.* Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М., 2001; *Корнетов Г. Б.* Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования // Школьные технологии. 2002. № 6; *Корнетов Г. Б.* Парадигмальный подход в истории педагогики: итоги и тенденции // Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса. М., 2005.

рассматривать и типологизировать педагогические феномены разных эпох и культур. Признавая возможность сосуществования множества парадигмальных подходов к интерпретации педагогических феноменов, следует четко определить, на каких основаниях строится та или иная парадигмальная систематика и каковы возможности и границы осмысления историко-педагогического процесса в рамках выделенных парадигм.

Я исходил из того, что целенаправленно организованный процесс образования человека строится на различных основаниях, имеет различные цели и способы их осуществления. Это находит выражение как в многообразии форм конкретных педагогических действий и отношений, так и в необозримом множестве педагогических систем, концепций, теорий, технологий и методик. Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой концептуальных моделей образования различной степени общности, выступающих в виде особых идеальных объектов. В рассматриваемом контексте модель — это обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса. Модель выступает в виде совокупности понятий и схем. Она выражает образовательный процесс не непосредственно в сложном, необозримом единстве всех его многообразных проявлений и свойств, а обобщенно, акцентируя

внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках использованной схемы сущностными) свойствах. Целостная модель образовательного процесса, построенная на строго определенных основаниях, представляет его в «чистом» виде как теоретически, логически «выправленную» схему, освобожденную от несущественного и случайного.

Поскольку моделей реально существующих способов образовательной деятельности может быть выделено огромное множество, возникает задача их упорядочивания и систематизации, что ставит на повестку дня вопрос о необходимости вычленения своеобразных обобщенных метамоделей, которые следует рассматривать в качестве базовых моделей образования. Базовые модели образовательного процесса абстрагированно выражают глубинные, родовые, сущностные особенности основных типов педагогически организованного взаимодействия между образующим (учителем, воспитателем, наставником) и образующимся (учеником, воспитанником, питомцем) в ходе достижения целей образования. Совокупности построенных по различным основаниям групп базовых моделей образования позволяют типологизировать педагогические системы, концепции, теории, технологии, методики прошлого и настоящего, выявлять их фундаментальные сходства и различия, которые «затемняются» многообразием внешних индивидуальных признаков. Смысл типологизации как познавательной процедуры не в установлении соотношения внешних

видимых черт между сравниваемыми объектами, а в выявлении их общих глубинных родовых признаков, в раскрытии внутренней связи между ними, указывающей на их действительное сущностное соотношение. Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определенная педагогическая парадигма.

Я пришел к выводу, что педагогически интерпретированное образование, понимаемое как целенаправленно организованный процесс развития человека, начинается с определения целей воспитания и обучения. Этот процесс результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведет к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных средств. Поэтому педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образовывающего и образовываемого, позволяет охватить практически все реальное историческое многообразие способов организации воспитания и обучения. В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки.

Педагогика авторитета — это та традиционная педагогика, которая основывается на признании авторитета учителя, воспитателя, наставни-

ка как главного рычага организации образовательного процесса. Ученик, воспитанник, питомец должен принять и признать авторитет педагога, неукоснительно выполнять все его требования, в которых, во-первых, воплощено истинное знание о том, каким должен стать растущий человек. И, во-вторых, каким образом этот желаемый результат может быть получен. Педагогика манипуляции, пытаясь преодолеть сопротивление учеников и воспитанников педагогическим усилиям их наставников, акцентирует внимание на поиске путей, способов и средств, которые позволяют учителям и воспитателям незаметно, неявно навязать своим питомцам запланированные ими педагогические цели (отчасти Сократ, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, М. Монтессори, А. С. Макаренко, В. В. Давыдов).

Идея педагогики поддержки была подсказана мне О. С. Газманом. Опираясь на его идеи, я пришел к выводу, что модель образования, соответствующая парадигме педагогики поддержки, принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей<sup>1</sup>. Реализующий ее педагог изначально стремится не вести ребенка за собой, не управлять им, не управлять его развитием, а как бы следовать за воспитанником, создавать условия для самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помогать ему в решении собственных проблем.

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г. Б. Парадигма педагогики поддержки // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. 2001. Вып. 8; Корнетов Г. Б. Парадигма педагогики поддержки // Школьные технологии. 2006. № 2.

Именно такой взгляд на образование ребенка и на роль учителя в нем определяет общую логику конструирования учебно-воспитательного процесса в рамках парадигмы педагогики поддержки.

Указанная логика предполагает, что наставник, начиная педагогическую работу с ребенком, не должен стремиться к тому, чтобы изначально определить цели, способы и средства его образования. Первая задача, которую решает воспитатель, — знакомство с ребенком, установление с ним продуктивной коммуникации, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении, доверии и интересе, а в идеале — и на взаимной любви.

Установив с питомцем контакт, общаясь с ним, наставник решает вторую задачу — пытается познать ребенка. Он стремится понять, какими потребностями и способностями ребенок уже обладает, каковы мотивы его поведения, чем воспитанник интересуется. Воспитатель пытается также понять, в чем заключается глубинный личностный потенциал каждого конкретного ребенка, научиться улавливать возникающие у него ситуативные актуальные интересы, определить, какие проблемы и почему мучают воспитанника, выявить их причины.

Только решив две указанные задачи, наставник, действующий в рамках модели поддерживающего образования, может делать следующие шаги в педагогической работе с детьми. Эти шаги следует осуществлять в трех основных направлениях.

Во-первых, они могут быть связаны с поддержкой ребенка в позна-

нии самого себя, в осознании им накопленного опыта, в осмыслении им своих интересов и возможностей. На этой основе учитель помогает ребенку определить и вербализовать цели собственного развития, собственного продвижения в жизни, исходя не из своих представлений о том, каким должен стать воспитанник, а из уже имеющегося у ребенка внутреннего потенциала, опыта жизнедеятельности. Сформулировав совместно с ребенком цели его образования, а точнее, предоставив питомцу возможности, позволяющие ему самостоятельно определить эти цели и поспособствовать ему в этом, воспитатель оказывает ему помощь в их достижении, создавая для этого необходимые условия.

Во-вторых, действуя в рамках парадигмы педагогики поддержки, воспитатель может помогать ребенку в реализации им своего актуального интереса, который возникает «здесь и теперь», является ситуативным и может не иметь сколько-нибудь глубокого характера и лишь потенциально обладает возможностью стать более или менее устойчивым и, следовательно, более или менее значимым для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования.

И, наконец, в-третьих, педагогика поддержки ориентирует наставника на содействие ребенку в осознании своих собственных проблем, в понимании их истинных причин, в формировании целей, связанных с необходимостью решения этих проблем и создания условий для их достижения.

Таким образом, в рамках педагогики поддержки цель образования

ребенка оказывается продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника. Содержание этой цели не определяется лежащими вне ребенка императивами, представлениями о том, каким он должен быть, а как бы «выводится» из него самого при его самом непосредственном, активном и все более возрастающем участии.

Педагогика поддержки ставит перед наставником две проблемы. Во-первых, необходимость создания условий, стимулирующих участие воспитанника в качестве сотворца процесса собственного образования с опорой на имеющиеся у него потребности и способности, мотивы и интересы. И, во-вторых, нейтрализацию (недопущение) возможных антисоциальных и личностно-деструктивных целей, которые могут, например, отражать имеющуюся у ребенка склонность к воровству, наркотикам, алкоголю и т.п. Причем в рассматриваемом контексте речь идет не о том, что воспитатель предписывает воспитаннику конкретную линию поведения, а о том, что он вводит некоторые социально и личностно значимые ограничения, предоставляя ему возможность для свободного выбора, ориентированного на его собственный внутренний мир, создавая необходимые условия для самоопределения и самореализации ребенка в окружающем его мире.

Определив совместно с ребенком цели его образования, а в идеале, создав условия для определения ребенком целей собственного развития, педагог поддерживает его в их достижении, оказывает содействие ему в движении по направлению к ним. Модель поддерживающего образова-

ния практически исключает неприятие педагогических целей учителя учеником, так как воспитатель не стремится навязать ребенку свои цели, а должен сделать цели ребенка своими. При этом во многих случаях он вынужден «наступать на горло собственной песне», не стремиться навязать ребенку свое представление о его благе и в соответствии с ним воспитывать и обучать питомца, а исходить из его собственных жизненных целей и на их основе организовывать образование. Это предотвращает столкновение воле участников учебно-воспитательного процесса и резко повышает его эффективность.

Педагогика поддержки направлена на то, чтобы помочь ребенку познать самого себя, уловить свою уникальность и неповторимость, реализовать собственную индивидуальность, построить присущую только и исключительно ему одному траекторию жизненного пути и в соответствии с этим неповторимую траекторию образования. Сами цели воспитания и обучения ребенка в контексте педагогики поддержки корректируются по мере его развития и взросления, возникновения у него новых интересов и проблем, потребностей и способностей, изменения мотивов его поведения, при все нарастающем участии ребенка в организации собственного образования, участии, которое становится все более осознанным, активным и самостоятельным.

В процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются равноправными субъектами, сотворцами педагогического

процесса, отношения между ними приобретают подлинно субъектно-субъектный характер.

Учитель выступает как субъект, потому что именно от него зависит, будет ли избрана рассматриваемая модель педагогического взаимодействия. При этом он должен быть изначально настроен на то, чтобы не стремиться подогнать ребенка под государственные стандарты, общественные или свои собственные представления о том, каким он должен стать, для чего и как его воспитывать и обучать. Педагогу необходимо вполне осознанно стремиться к тому, чтобы формировать представления о будущем образе ребенка, исходя из него самого, при его непременно активном, самостоятельном и все более возрастающем участии. То есть воспитатель должен не только способствовать развитию воспитанника, но и вполне осознанно и целенаправленно развиваться и изменяться вместе с ним, формируя в ходе общения совместную траекторию движения по жизни в рамках образовательного процесса.

Исторически возникновение и развитие идей педагогики поддержки и их парадигмальное оформление отражало объективную потребность в поиске механизмов, обеспечивающих индивидуализацию человека, формирование у него способности к самоопределению и самореализации. В истории педагогики модели поддерживающего образования были неразрывно связаны со становлением либерально-демократических традиций общественной жизни, с возрастанием внимания к человеческой индивидуальности.

Позиции педагогики поддержки заметно усиливаются по мере утверждения такой социальной ситуации, которая акцентирует внимание на ценности человека не как дисциплинированного и прилежного исполнителя, а как уникального творческого существа, подлинного субъекта собственной жизни.

Одна из особенностей педагогики поддержки заключается в том, что она не поддается алгоритмизации и технологическим описаниям. Это объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности, ориентированной на ситуацию «здесь и теперь», на неповторимость человеческой экзистенции. Для распространения рассматриваемой модели образования основным является, кроме необходимых общественных условий, формирование соответствующей позиции педагога, его способности и желания познать каждого конкретного ребенка и поддержать питомца в самоопределении и самореализации.

Концепцию педагогической поддержки, разработанную О. С. Газманом и его единомышленниками, я рассматривал как конкретно-исторический вариант педагогики поддержки, порожденный потребностями и условиями российского образования конца XX — начала XXI вв. **Причем** вариант с развитым методическим обеспечением, пригодный для широкого практического использования.

Будучи историком педагогики, я «вписал» педагогику поддержки в широкий исторический контекст, связав ее с наследием Сократа, Л. Н. Толстого, Э. Кей, Л. Гурлитта,

К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурылина, А. Нилла, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бернса, А. Миллер, с такими педагогическими течениями, как свободное воспитание, феноменологическая (гуманистическая) педагогика, анти-педагогика.

Несомненно, что модели педагогической поддержки О. С. Газмана противостоят идеи той модели жесткой стандартизации образования, которая сегодня реализуется в российской школе. Однако Олег Семенович, как бы предвидя это обстоятельство, четко отделяет механизм педагогической поддержки, ориентированный в каждом конкретном случае на каждого

конкретного ребенка, от воспитания и обучения, которые в традиционном понимании должны приводить растущего человека к социальной норме. Он четко указывал на то, что педагогическая поддержка с необходимостью должна дополнять обучение и воспитание, реализовываться так и тогда, где и когда это возможно и необходимо для ребенка, где это позволяют условия его жизни и образования. Этот подход уже нашел широкое практическое применение, он прошел проверку временем и подтвердил свою педагогическую эффективность, свое право на существование.

#### Список литературы

1. Богуславский, М. В. *Миражи педагоги поддержки* / М. В. Богуславский // *Директор школы*. — 2002. — № 10. — С. 28–32.

2. Газман, О. С. *От авторитарной педагогики к педагогике свободы* / О. С. Газман // *Новые ценности образования: содержание гуманистического образования*. — М.: Инноватор, 1995. — Вып. 2. — С. 16–45 с.

3. Газман, О. С. *Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема* / О. С. Газман // *Новые*

*ценности в образовании: десять концепций и эссе*. — М.: Инноватор, 1995. — Вып. 3. — С. 58–63.

4. Газман, О. С. *Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки* / О. С. Газман // *Всероссийская конференция «Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании»*. — М., 1996. — С. 4–25.

5. Петровский, А. В. *Все остается людям* / А. В. Петровский // Газман О. С. *Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы*. — М.: МИРОС, 2002. — 296 с.



О. С. Газман

## ИГРА КАК СРЕДСТВО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ<sup>1</sup>

В результате многолетней опытной работы нами был вычленен особый тип игр, который мы назвали «познавательными-ролевыми». Смешанный тип игр наиболее характерен для детей школьного, особенно подросткового возраста. Двусоставным определением типа игры мы подчеркиваем, с одной стороны, доминирующую функцию развития, которую они выполняют (развитие познавательной сферы), с другой стороны, основной способ деятельности и взаимодействия в игре — «ролевая».

Остановимся в этой связи на материалах опытной работы. Основываясь на опыте экспериментального внешкольного учреждения АПН СССР — пионерского лагеря «Маяк» (1980–1985 гг.), считаем целесообразным предложить подход к игре как к коллективной творческой деятельности. Речь пойдет о совместной разработке и реализации детьми и взрослыми комплексных образовательных ролевых игр на исторические, географические, биологические, литературные сюжеты.

...Первая серия таких игр создавалась по мотивам всеобщей истории («Охота на мамонта», «Древнегреческие олимпийские игры», «Поиски индulgенции»). Вторая — по мотивам отечественной истории («Новгород Великий», «Куликовская битва», «Окно в Европу», «Наука побеждать», «Отчизны верные сыны. 1812 г.»). Каждая игра предоставляла подросткам специфическую атмосферу и площадку реализации роли и себя в ней. Одна эпоха развертывалась перед играющими то в виде ярмарки, вече, народных игр, то в виде оживших былин и сказаний, другая — в инсценированной ссоре князей, военных баталиях; третья — в смотре потешных войск, во взятии крепости или в церемонии ассамблеи екатерининских времен.

Игровая форма помогала переводить воображаемые действия в реальное поведение, тем самым чисто интеллектуальное знание становилось знанием осознанным и эмоционально пережитым.

<sup>1</sup> Статья О. С. Газмана «Игра как средство дополнительного образования подростков» публикуется с сокращениями по книге: *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. С. 209–218. (Публикация Г. Б. Корнетова).

...Начало историческим играм в «Маяке» положила игра «Охота на мамонта», перемещавшая ребят в эпоху первобытного человека. На этапе разработки игры из бесед с ребятами выяснилось, что у подавляющего большинства детей существует надменно-ироничное отношение к своим человеческим прародичам: с точки зрения современного подростка это такие «недоумки», только что спустившиеся с веток, ничего не знающие и не умеющие. ...Поэтому ключевой проблемой игры «Охота на мамонта» становится моделирование ситуации неопределенности, имитирующей полную страха, неизвестности и борьбы за существование жизнь первобытного человека. Для решения этой задачи меняется весь подход, который был традиционен для разработки подобных коллективных творческих игр в «Маяке». Разрабатывает игру не совет дела, а творческая группа из старших воспитанников и педагогов. Цель и содержание игры для всего лагеря остаются в тайне, их знают только разработчики, а для всех выдвинута маскировочная цель: готовимся к конкурсу первобытных одежд и ритуальных танцев.

Когда же «карты» были раскрыты, игровые коллективы получили задания: каждый отряд должен превратиться в племя первобытных охотников, построить себе жилище, сделать костюмы, орудия труда, избрать вождя и старейшину. Игра была построена так, чтобы дети неожиданно включались в выполнение различных игровых задач: преодоление страха перед «духами», неизвестным простран-

ством, неожиданными зрительными, слуховыми ощущениями, в борьбу за сохранение огня.

...Ритуальные сцены сменила сама «охота». На поле стадиона была условно выгорожена территория обитания мамонтов. В трех местах этой площадки были устроены «ямы» для загона (их обозначали днищами от туристических палаток, чтобы избежать возможных в игре травм). Роли мамонтов исполняли двое самых выносливых и физически сильных мужчин из числа руководителей кружков и физруков. Группы охотников также состояли из физически сильных ребят (6 групп по 12 охотников в каждой). В руки «охотникам» давалась сетка для футбольных ворот. Это и было их «орудие охоты». По условиям игры охоты необходимо было при помощи сети загнать мамонта в яму. На это давалось каждой группе охотников по 3–5 минут.

По истечении времени играющих сменяла другая группа охотников. За это короткое время ребята должны были выработать тактику охоты: догадаться собрать сеть в руках, чтобы она не путалась под ногами; сомкнуть ряды к центру, чтобы группа была мобильнее; и, наконец, в группе должен был выделиться стихийный лидер, который возьмет на себя руководство действиями играющих и ответственность за его результаты.

Последующий разбор и анализ игры в отрядах показал, что именно неожиданность появления игровых задач, эмоциональное напряжение, связанное с их решением, совместные переживания ребят сместили их взгляд

на первобытного человека: многие засомневались в себе — а смог бы я вынести такие испытания, окажись и вправду жителем того времени? А отсюда появился и более дружелюбный и понимающий взгляд на своих далеких предков. Одновременно познавалась необходимость взаимодействия людей в процессе совместной охоты, других видов труда, благодаря чему и развивалась социальность первобытного человека — его мышление, речь, трудовые навыки.

Другая историческая игра касалась событий русской истории второй половины XVIII в. Одна ее часть была посвящена страницам русского военного искусства, связанным с именем великого полководца А. В. Суворова. «Наука побеждать» — так и называлась эта игра. Игра строилась как отражение двух важнейших маневров: штурма Измаила и перехода Суворова через Альпы.

Для игры четыре младших отряда поделили на две армии: русскую и турецкую. Воины в экстренном порядке начали изучать планы и ход исторического сражения по книжкам издательства «Мальш», клеить из картона и бумаги элементы головных уборов и мундиров, делать деревянные сабли и ружья. Вечером на разных концах стадиона выросли два палаточных лагера: русский и турецкий.

Тревожную ночь малыши во главе со своими военачальниками Суворовым и Юсуфпашой провели «в походе». Радостному возбуждению не было конца, ведь большинство ребят впервые спали в палатках под открытым небом, да к тому же, несмотря

на пароли и ночные дозоры, нет-нет, а мелькали в кустах «вражеские лазутчики». Утро началось с боевого смотра войск и оружия. Завтракали дымящейся кашей прямо на походном биваке.

Суворов двинул свои войска к Измаилу обходным маневром через лес, а турки, завидев это, бросились задраивать последние щели в своей неприступной цитадели. Крепость выглядела внушительно: деревянные постройки игрового городка октябрят были превращены в крепостные укрепления, их стены соорудили из толстых бревен, между которыми живописно раскинулись звенья изгородей, мостков, жерла пушек из асбестовых труб. А для пушечного устрашения противника на колу торчала матерчатая голова «врага». Когда приготовления к штурму были закончены, Суворов послал в крепость ультиматум. Голос диктора, усиленный микрофоном, поведал участникам сражения и зрителям о намерениях сторон, диспозиции сил и дерзком ответе паши на полученный ультиматум. Действие игры разворачивалось своим историческим чередом, а диктор продолжал комментировать события текстом дошедших до нас документов.

...Следующий этап игры — «Взятие Альп». Горный хребет Альп — это крыша одноэтажного дома. Держась за веревочные поручни и карабкаясь по специально проложенным трапам и лестницам, храбрые воины «перешагивали» через «Альпы» и таким же способом спускались с противоположной стороны крыши. Прошло почти полчаса, пока последний солдат

не оказался по ту сторону горного хребта. И хотя было видно, как у многих дрожат колени, но глаза у всех без исключения светятся ужасом, восторгом и отвагой одновременно.

Эта игра поставила ребят перед серьезным испытанием: не раз надо было преодолеть страх. Но предлагаемые игровые ситуации давали возможность одновременно проявить отвагу, мужество, ловкость и высокую дисциплину коллективного взаимодействия.

...В игре были затронуты разные пласты истории. Если малыши проигрывали батальные сцены конца XVIII в., то старшие ребята прикоснулись к быту простолюдинов, нравам, культуре, дворцовой жизни. Раскрывалась эта тема в драматизациях через живые картины, жанровые оценки, инсценировку придворного бала. У каждого отряда свое задание: один изображает жизнь крепостных крестьян, другой — восстание Пугачева, третий — замечательные изобретения Кулибина и Ползунова, четвертый — дворянское «вольномумство» и тайное общество, а отряд вожатых готовил бал. В разных уголках лагеря — на специальных подмостках и крылечках, в клубе, на лагерном стадионе и просто на живописных лужайках — разместились живые картины истории. Те ребята, которые заняты в «драматизациях», все из XVIII в., остальные — гости из будущего XX в.

...А вечером был бал. Царица сидела на троне и отвечала на вопросы обо всем периоде своего царствования. Здесь собрались все замечательные люди эпохи. Диалоги прерывались то

выступлениями артистов крепостного театра графа Шереметьева, то танцами в стиле тех времен.

Специальные беседы с подростками после ряда исторических игр показали, что у большой группы детей значительно обогатились понятийно-предметные представления, например, о таких реалиях Древней Греции, как Акрополь, туника, амфора, стадия, марафон, или средневековья — индальгенция, рыцарь, орден, герб, турнир, пошлина, еретик, покаяние, гезы. Широкое знакомство с мифами (с акцентом на образность мышления и мироощущения древних греков) сделало надолго в обиходном языке лагеря нарицательными выражения «авгиевы конюшни», «ахиллесова пята», «самовлюбленный Нарцисс» и т. п.

Развитие творчества подростков в игровой деятельности, сопряженной с познанием, — это еще одна проблема, которой были постоянно озабочены педагоги «Маяка». Педагоги рассуждали следующим образом: «Творчество невозможно без смещения стереотипов. Значит, наши игры должны моделировать ситуации раскачивания и смещения привычных убеждений. Часто источником открытия становится умение переносить знания из одной области в другую — значит, в игре мы будем создавать ситуацию недостатка информации, вариативности выбора решений. Психологическая база творчества — развитое образное мышление. Значит, игра должна быть сопряжена с разными видами искусства и вопросы: «Что из чего сделано? Как это изображено? Как до этого додуматься?» — постоянно нахо-

диться в поле коллективного поиска и анализа уже сделанного. И, наконец, творчество невозможно без открытости и свободы, а потому в игру мы будем вносить смеховое начало, метод «карнализации сознания», которые закладывают основы нового свободного мировоззрения подростков.

...Серию комплексных игр, разрабатываемых в пионерском лагере «Маяк», можно дополнить географической игрой «Наши географические открытия» (по курсу учебников географии, истории 6-го класса общеобразовательной средней школы). Игра состояла из трех частей: игры-поиска на местности «Шифрованный пакет», комплексной игры на местности «Трудными дорогами открытий» и театрализованной сценической части «Всемирная географическая ассамблея». В наибольшей степени эта игра была рассчитана на отряды среднего и старшего возраста. Младшие отряды были участниками локальных частей игры (создавали игровые препятствия на пути «открывателей новых земель»).

Накануне игры отряды получали записки с ориентирами поиска писем, которые содержали задания по игре. Пять отрядов отправлялись по пяти маршрутам. Их путь был размечен специальными знаками. В поиске нужно было применить знание способов ориентирования на местности по разным признакам (муравейникам, мхам, солнцу, компасу). Пройдя заданный маршрут, ребята находили зашифрованные письма с приглашением на Всемирную географическую ассамблею и указанием стран, которые они

должны «открыть» и о которых рассказать членам ассамблеи.

Шифровальщики приступили к работе, и примерно через час становились ясны задания: одни отправлялись в северные земли, другие — в Австралию, третьи — в Америку, четвертые — в Индию, пятые — в Африку. Библиотека тотчас наполнилась «первооткрывателями». Книжки лагерной библиотеки и специально привезенные из Москвы по истории Великих географических открытий исчезли с полок и поселились в отрядах. Читали, составляли сценарии своих выступлений на ассамблее, готовили доказательства своих открытий: выдающиеся экземпляры флоры и фауны, полезные ископаемые, блюда национальной кухни, документы с описанием и изображением празднеств аборигенов.

А на другой день после полдника «путешественники» и «первооткрыватели» пустились в путь по «трудным дорогам открытий». Все трудности, с которыми обычно приходится сталкиваться в таких рискованных предприятиях, были приготовлены заранее взрослыми и ребятами младших отрядов. Передвигаясь по маршруту, отряды попадали в несколько пропастей: Пропась стихий и чудовищ, Пропась морских и горных преград, Пропась аборигенов, Пропась разбойников и амазонок, Пропась Знаний.

...Всемирную географическую ассамблею вели всем известные герои: барон Мюнхгаузен, Паганель, Саня Григорьев, капитан Флинт. Огромный символический парус — спутник всех

путешественников — украшал сцену. Все великие путешественники и участники их экспедиций предстали перед судом ассамблеи, отстаивая свое первенство на новые географические открытия и представляя веские доказательства.

...Разработка игр осуществляется в процессе совместного коллективно-творчества воспитателей и детей в выборе сюжетов, ролей, игровых задач. Это не только создает у детей интерес и ожидание предстоящей игры, но и предотвращает многие педагогические просчеты. Ведь уже на этапе обсуждения планов игры выясняется уровень знаний и представлений ребят о той или иной исторической эпохе, их отношение к наиболее ярким событиям и героям, актуальные потребности в жизни первичных коллективов и отдельных групп, подростков, которые должна удовлетворить предстоящая игра. Включение детей в разработку игры — залог их активного участия и в ее проведении, а также своевременности и актуальности для коллектива идей игровой композиции. Но ведущая, направляющая роль в этом деле принадлежит коллективу педагогов.

Конкретная разработка, подготовка и проведение отдельных частей игры поручаются нескольким творческим группам. Так, например, для подготовки игры «Охота на мамонта» было создано четыре творческих группы: одна разрабатывала, готовила и проводила игру в «пещере ужасов», другая — на «тропе смелости», третья занималась ритуальными действиями на поляне Большого огня, четвертая

— «охотой на мамонтов». В каждую творческую группу входит от трех до семи человек из числа педагогов, руководителей кружков, технического персонала, а также подростков и старшеклассников. Работа творческих групп координируется старшим вожаком и начальником лагеря. Один-два раза в день члены творческих групп собираются для оперативных совещаний с администрацией лагеря и коллективной «планерки». Создается группа технического обеспечения игры, которая получает задания от творческих групп, а также оказывает непосредственную помощь и консультации в отрядах.

Особое внимание в исторических играх уделяется распределению заданий и ролей по отрядам. В игре всегда участвуют дети разных возрастов, поэтому необходимо учитывать их психологические особенности, потребности и возможности участия в каждой части игры.

В одной части младшие выступают в роли зрителей (как в игре-театрализации «Бородинское сражение»), в другой, наоборот, они становятся главными действующими лицами, а старшие — зрителями. Так, например, было в игре «Наука побеждать», когда младшие «брали Измаил», «переходили через Альпы», а старшие были зрителями и помогали в обеспечении игры: изготавливали оружие и головные уборы, ставили палатки для «ночных учений», утепляли в них пол матрасами, оборудовали бивак и кострища, доставляли в стан русских и турок пищу, принимали участие в сооружении турецкой крепости.

...Отдельные части игры требуют особой педагогической организации. Например, игры, связанные с преодолением естественных или специально созданных препятствий на местности — переправа через «пропасть», «переход через Альпы», плавание на плоту в игре в «географические открытия», обеспечение пиротехнических эффектов в батальных исторических играх (штурм Измаила, Бородинское сражение), требуют обязательного и квалифицированного участия взрослых специалистов. Мало придумать эффектный ход или трюк, надо обеспечить необходимую страховку и безопасность играющих.

Сопровождение игр-театрализации музыкой, радиосигналами, использование кинопроекторной аппаратуры, сложного крепежа больших декораций, транспортных средств (автобуса, мотороллера, машины) также невозможно без активного участия и взаимодействия взрослых в игре. При этом каждый, кто ведет машину или стоит на страховке, сидит за фортепьяно или организует световые эффекты, должен находиться в состоянии

игры, чтобы помочь ей состояться, а не испортить ее.

Проводя игру-поиск в лесу с большой массой играющих, командную роль надо поручить взрослому человеку, хорошо знающему местность и способному обеспечить дисциплину беспрекословного подчинения игровому приказу. Ибо выход ребенка из игры в этот момент может угрожать его жизни и здоровью.

Вообще, успех массовой батальной игры во многом зависит от педагогического обеспечения дисциплины играющих. Так, в игре-театрализации «Бородинское сражение» для управления большой массой «вооруженных противников» целесообразно разделить каждый отряд на более мелкие группы по 7—10 человек и во главе каждой поставить командира, подчинение которому во время игры должно быть безоговорочным. Заранее с командирами была точно отработана вся схема игры как на условном плане, так и на местности, многократно проверено знание условных команд и соответствующих им действий. Только такой подход дает возможность осуществить игру слаженно и красиво.

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

М. А. Лукацкий

## СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ НАУКИ<sup>1</sup>



УДК 37(091)  
ББК 74.03(0)

В статье представлено философское обоснование историко-генетического анализа формирования общенаучных оснований педагогики, определены особенности развития научного знания в XX столетии, влияние философии науки на становление современной педагогики.

**Ключевые слова:** философия науки, логический эмпиризм, концепции К. Поппера, Т. Куна, П. Фейерабенда, С. Тулмина.

M. A. Lukatskiy

## THE FORMATION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF THE PHILOSOPHY OF SCIENCE

The article presents the philosophical basis of historical and genetic analysis of the general scientific foundations of pedagogy; it also defines features of the development of scientific knowledge in the twentieth century, the influence of the philosophy of science on the formation of modern pedagogy.

**Key words:** philosophy of science, logical empiricism, Popper's conceptions, T. Kuhn, P. Feyerabend, S. Toulmin.

---

Лукацкий М. А. Становление педагогического знания в контексте философии науки / Исторические пути развития образования и педагогики: монография. Под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015. С. 58–70. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 92)

Эффективность деятельности системы образования напрямую зависит от успехов педагогической науки. Мало найдется людей, сомневающих в правильности этого утверждения. Общее согласие, конечно же, свидетельствует о доверии широкой общественности к науке, именуемой педагогикой. Это доверие сложилось не сразу. Миновал долгий исторический период, прежде чем развеялись сомнения в силах педагогики, подсказывающей образованию, каким образом надо обучать и воспитывать каждое последующее поколение. Отнюдь не сразу педагогика смогла заявить о себе как о сложившейся науке. Долгий путь обретения педагогикой статуса научности — это поиск выверенных теоретических оснований, многократная проверка и перепроверка тех положений, которые принимались как истинные, способные преобразить бытие социального института, ответственного за сохранение и умножение культурных и цивилизационных достижений человечества.

Педагогика всегда развивалась в содружестве с другими науками. Она всегда имела возможность сравнивать отработанность своего научного инструментария с научным инструментарием других наук. Педагогика не могла не ориентироваться на то, как наука в лице разных дисциплин (как естественно-научных, так и гуманитарных) понимала себя. Она пристрастно относилась к себе, сверяя свой научный аппарат с научным аппаратом тех наук, которые признавались в то или иное историческое время ведущими научными дисциплинами. Педагогика

тщательно отшлифовывала те общенаучные основания, которые служили фундаментом для ее конкретных теоретических и прикладных разработок.

Общенаучные основания педагогики за ее многовековое бытие претерпели существенные изменения. Современная педагогика очень не похожа по своим общенаучным основаниям на ту педагогику, которая бытовала в периоды Античности, Средних веков, эпохи Возрождения, Нового и Новейшего времени. Без взгляда на самую себя, без осмысления того, каковы ее общенаучные основания, педагогика обойтись не может. Взгляд на самую себя нужен ей для того, чтобы динамично развиваться. Без самопонимания педагогика обречена на стагнацию, на деградацию как наука. Это становится особенно понятным в условиях, когда все, даже весьма далекие от науки люди, знают, что научные достижения стали устаревать в течение пяти-семи лет. Вглядываясь в себя, всматриваясь в свои основы, педагогика становится дисциплиной, опережающей настоящее. И потому вполне своевременным для педагогики является вопрос: какова сегодня ее общенаучная база?

Процесс становления науки с особой силой привлек к себе внимание ученых в XX столетии, когда приращение научного знания приобрело стремительный характер, а его влияние на жизнь людей стало тотальным. Наука стала для себя исследовательской проблемой. Что такое наука, в чем состоит специфика научного познания, каковы ее структура и функции, что влияет на характер ее развития,

— вот далеко не полный перечень вопросов, которые перед собой поставили представители так называемой философии науки, мыслители, сделавшие проблему становления науки главной в своих исследованиях (Р. Карнап, К. Поппер, Т. Кун, М. Полани, С. Тулмин, И. Локатош, П. Фейерабенд и др.). Имеет смысл кратко восстановить ход их рассуждений о науке, так как это непосредственно относится к становлению современной педагогики.

Для того чтобы разобраться в сути рассуждений представителей философии науки, приходящихся на XX столетие, целесообразно вспомнить, что к началу XX в. подразумевалось под понятием «научный закон». В тот исторический период мир воспринимался большинством ученых как совершенно независимый от наблюдающих за ним исследователей. К такому пониманию мира подталкивала ньютоновская трактовка миропорядка, зиждившаяся на утверждении, что все в универсуме управляется законами. Именно они определяют функционирование и взаимодействие частей, из которых состоит мир. Наука, считали ученые, руководствовавшиеся ньютоновской трактовкой мира, вполне может, отрешившись от метафизических спекуляций, узнать, как устроен космос, какие законы управляют им. Науке под силу, не сомневались они, раскрыть тайны мира, объяснить его, распознать силы, действующие в нем.

Конечно же, не все ученые думали именно так. Не все придерживались такого оптимистического сценария познания. Были и такие, которые вы-

сказывали гораздо более сдержанные позиции. Они вслед за И. Кантом утверждали, что не стоит полагаться на иллюзии, что между вещами, существующими «сами по себе» («вещами-в-себе»), и вещами, которые даны исследователю в ощущениях, т. е. чувственно, лежит непреодолимая граница. Человек имеет только чувственные свидетельства о мире, полученные в ходе контактов с окружающим. И потому не надо заблуждаться: постичь можно только то, что нам дано, т. е. всерьез можно говорить только о своих чувственных восприятиях. Продолжатели линии И. Канта (к примеру, Э. Кассирер), анализируя феномен науки, пришли к выводу, что наука рассматривает не вещи-в-себе, а то, как мы воспринимаем мир. Э. Мах, также не приветствовавший гносеологический научный оптимизм, писал о том, что наука может лишь анализировать содержание сознания, воспроизводящего мир в ощущениях.

Аналогичной позиции придерживались и представители логического эмпиризма (М. Шлик, Р. Карнап и др.), которые исходили из того, что следует «изгнать» из науки домыслы, выдумки, заблуждения, сводящие настоящую науку на нет. Для этого, утверждали они, нужно определиться, что именно доказывает достоверность научных высказываний, старались установить то, как следует выстраивать утверждения о реальности на основе данных наблюдений.

В целом, позицию логического эмпиризма можно изложить в виде нескольких программных тезисов: всякое научное знание есть знание о том,

что дано исследователю в чувственном восприятии; то, что исследователю дано в чувственном восприятии, он может познать с абсолютной достоверностью; основная функция знания — это описание чувственных реалий. Отталкиваясь от этих программных тезисов, представители логического эмпиризма пытались разработать модель истинной науки. Согласно разрабатываемой ими модели, ученый должен в совершенстве владеть двумя операциями. Раз ученый имеет дело только с чувственными восприятиями, и раз главная функция знания — это описание, то он должен уметь составлять обоснованные «протокольные предложения», описывающие полученные в ходе исследования чувственные данные, а также уметь объединять и обобщать эти «протокольные предложения». По мнению представителей логического эмпиризма, о «протокольных предложениях», отражающих чувственные переживания исследователя, можно говорить как об истинных. Чувственные переживания напрямую открыты субъекту познания, они не содержат в себе никаких искажающих привнесений. Совокупность таких истинных «протокольных предложений» и должна составлять выверенный эмпирический базис любой науки. Если утверждение нельзя свести к «протокольному предложению», то оно не может называться научным, оно должно быть исключено из оборота.

Представители логического эмпиризма, опираясь на разработанное ими понимание научного знания как описания чувственных переживаний,

в качестве основного критерия отделения научных положений от ненаучных объявили критерий верификации. Научным объявлялось только то положение, которое может быть сведено к «протокольному предложению». Если же нет, то надо объявить это положение неверифицируемым, т. е. лежащим за пределами науки.

Программа обоснования науки представителями логического эмпиризма оказалась невыполнимой. Им не удалось свести все богатство эмпирического знания к «протокольным предложениям». Программа оказалась прокрустовым ложем, в котором наука не смогла разместиться. То, что было в науке признано представителями логического эмпиризма как действительно научное, составляло крохотную часть научного знания как такового. Вместе с тем логический эмпиризм заставил науку всерьез задуматься о достоверности своего эмпирического базиса, о языке, с помощью которого этот эмпирический базис приобретал формат научных высказываний и утверждений.

Проблема логического «испытания» языка науки, вопросы взаимосвязи языка науки с эмпирией, поставленные логическим эмпиризмом, оказали существенное влияние на понимание наукой XX столетия самой себя. Коснулась эта проблематика и педагогики. Ассимиляция идей, высказанных логическим эмпиризмом, подтолкнула педагогику к чистке своего понятийного языка, к перепроверке и переосмыслению своего эмпирического базиса, заставила в очередной раз задуматься о структуре педагогической

науки, о составе ее теорий. В общем, это благотворно сказалось на процессе движения педагогики к достижению новых горизонтов научности.

Как уже было сказано выше, стратегия выработки новых, жестких ориентиров науки, предложенная логическим эмпиризмом, оказалась сомнительной. Опора на нее приводила к тому, что колоссальный корпус знаний, считавшихся научными, объявлялся лежащими за пределами истинной науки. Ставя перед собой задачу «отсечения» наносного знания, наука, вглядываясь в себя, вынуждена была признать, что от нее мало что останется, если она попытается все свои данные свести к «протокольным предложениям». Постепенно выкристаллизовывалось понимание того, что феномен развития науки нужно попытаться описать и объяснить с помощью других средств. На науку попытались взглянуть сквозь призму истории этого института. В истории науки увидели ключ к изучению специфики научной деятельности. Большую роль в такой переориентации фокуса исследовательского внимания суждено было сыграть Карлу Раймонду Попперу. В начале своего творческого пути он был близок к логическому эмпиризму, но впоследствии отошел от него, создав свою концепцию трактовки научности.

К. Поппер обратил внимание на одно из кардинальных затруднений, возникающих в ходе обоснования научности того или иного положения логическим эмпиризмом. Ни одно научное положение, пришел к выводу К. Поппер, нельзя полностью обос-

новать с помощью единичных «протокольных предложений». Скорее, можно с помощью «протокольных предложений» опровергнуть то или иное научное положение. Например, для верификации общего положения «все реки впадают в моря» необходимо побывать на всех реках и убедиться в том, что дела обстоят именно так. Для опровержения же этого положения требуется всего лишь один пример реки, которая не впадает в море. К. Поппер, увидев эту асимметрию в процедурах подтверждения и опровержения положений, заключил, что метод индукции как метод обоснования знания пригоден лишь частично. Рассуждения привели К. Поппера к формулированию оригинальной методологии определения научности того или иного положения, методологии, названной им фальсификационизмом.

К. Поппер верил в то, что мир обладает объективным существованием. Он не отрицал того, что ученый предпринимает попытки получить истинное знание об этом мире. Но он не верил в то, что может быть найден обоснованный способ вычленения из огромной совокупности представлений о мире, складывающейся у ученых, одного истинного утверждения. Даже если предположить, что некий ученый путем кропотливого исследования того или иного феномена получил истинное знание о нем, то как достоверно установить, что это — истина? Ведь с ней соседствует множество других пониманий этого феномена, которые также несут в себе большой заряд доказательности. Вымысел, и тот можно представить в непротиворечивом

виде, что, к сожалению, весьма часто присутствует в жизни. Из такой констатации непреложно следует то, что нужны в первую очередь инструменты, позволяющие отбросить ложные убеждения, а не инструменты, служащие выявлению истинных суждений.

Ученые в целях познания мира формулируют гипотезы, создают теории, даже открывают законы. Но кто из них, задается вопросом К. Поппер, может с уверенностью говорить о том, что все, открытое ими, — истинно. Скорее, можно говорить о том, что ложно, и тем самым освободиться от него. Из двух позиций, касающихся науки: «наука открывает и представляет истину» и «наука освобождает нас от иллюзий и заблуждений», — К. Поппер без колебаний выбирает вторую.

Всякая наука использует утверждения общего типа: «все кошки мяукают», «все деревья имеют корни» и т. д. Эти утверждения можно выразить без потери смысла в другой эквивалентной форме: «неверно, что существуют немяукающие кошки», «неверно, что есть деревья без корней». То есть всякое утверждение можно представить как утверждение, запрещающее что-либо. Если опереться на наши примеры, то существует запрет на «немяукающих кошек», запрет на «деревья без корней».

Но, например, появился зоолог, который настаивает на том, что где-то существуют немяукающие кошки, или ботаник, который утверждает, что там-то и там-то он обнаружил дерево без корня. То есть появились положения, вступающие в противоречие

с базовыми запрещающими утверждениями. К. Поппер назвал их «потенциальными фальсификаторами». «Фальсификаторами» он назвал их потому, что если есть факт, противоречащий запрещающему утверждению, то само это запрещающее утверждение неверно. «Потенциальными» Поппер назвал их потому, что эти положения должны быть еще установлены. По его мнению, потенциальная фальсифицируемость знаний является необходимым признаком его научности. Фальсифицированное знание должно без оглядки отбрасываться и уступать место тому знанию, которое на данный момент еще не оказалось фальсифицированным. Процесс фальсификации одного знания другим знанием, которое еще не фальсифицировано, но которое «потенциально фальсифицируемо», и есть, по К. Попперу, процесс развития науки.

Выдвинув принцип фальсифицируемости, К. Поппер изменил бытовавшее представление о науке. Он основной задачей науки назвал не достижение истинного знания о предмете, а задачу выдвижения, формирования, проверки и последующей фальсификации научных теорий. К. Поппер сделал предметом своих размышлений не то, какой в структурном отношении является наука, а то, как развивается, содержательно видоизменяется научное знание. Поппер перенес акцент с изучения логики науки на изучение истории науки. Обращение науки к своей истории принесло свои плоды. Наука стала понимать себя как институт, укорененный в истории, как институт, наследующий те позитивные и

негативные характеристики, которые были присущи ему в прошлом.

Воззрения К. Поппера на становление института наук, на динамику научного познания не прошли незамеченными для педагогики. Педагогика чутко отреагировала на тезис о неустранимой историчности института науки, о подверженности его заблуждениям и ошибкам, о невозможности в условиях плюрализма представлений обоснованно выявлять отвечающие духу истинности теории утверждения. Для тех ученых-педагогов, кто близко воспринял концепцию науки, предложенную К. Поппером, борьба с педагогическими вымыслами, «корежащими» образование, стала главным научным занятием. Фальсифицируемость как понятие вошла в категориальный обиход педагогики. Наряду с понятием «верификация», понятие «фальсификация» заняло свое место в системе эмпирической проверки тех или иных педагогических положений или утверждений. С легкой руки К. Поппера, педагогика перестала думать о себе как о непогрешимой дисциплине. Она стала внимательнее относиться к своим выводам, теоретическим построениям, прикладным разработкам.

К. Поппер проторил дорогу обращения науки к своей истории. После него на этот путь суждено было встать Томасу Куну, разработавшему на базе исторического видения развития науки оригинальную концепцию, привлекающую к себе внимание многих исследователей. Т. Кун ввел в философию науки понятие «парадигма», ставшее ключевым в описании и объ-

яснении процесса роста научного знания. Под понятием «парадигма» он подразумевал совокупность научных достижений, принимаемых большинством научного сообщества в конкретный период истории. Примером парадигмальных знаний могут служить теории Ньютона, Максвелла, Бора, Эйнштейна, признаваемые значительным корпусом ученых, использующих их в процессе получения нового знания о мире.

Для Куна парадигма — это не только теория, это еще и образец исследовательской деятельности. Этот образец многократно отшлифовывается в контексте его научного использования. Постепенно он приобретает все более четкие очертания, становится востребованным орудием для проведения исследования. Но это далеко не все, что дает парадигма. Она задает определенное видение исследовательского поля, она очерчивает круг тех вопросов, которые могут подниматься и решаться в рамках научного изучения реальности. Тем самым парадигма, по существу, определяет и то, какие факты могут быть получены в рамках исследовательской деятельности. Парадигма овладевает сознанием научного сообщества, скрепляя, интегрируя его. Научное сообщество, воспринявшее парадигму, приобретает большую исследовательскую мощь, так как каждый его член действует, благодаря усвоенной парадигме, в том же направлении, что и другие.

Т. Кун назвал науку, сделавшую ту или иную парадигму стержнем своей деятельности, «нормальной». Он не был согласен с К. Поппером, счи-

тавшим, что ученые только и должны думать о том, как опровергнуть существующие, признанные научным сообществом теории. Он не считал, что ученые для этой цели должны зарабатывать и ставить опровергающие устоявшиеся теории эксперименты. Скорее, наоборот, полагал он, ученые редко сомневаются в истинности своих теорий и почти никогда не ставят перед собой цель эти теории опровергнуть. Ученые заняты, как говорил Т. Кун, разгадыванием и решением «головоломки», а отнюдь не фальсифицированием прижившихся и хорошо себя оправдавших теорий. «Головоломки», о которых писал Т. Кун, — это реальные научные задачи, это задачи, имеющие такое же гарантированное решение, как и любая головоломка. Как в головоломке есть предписанный путь ее решения, так и в «нормальной» науке существует путь решения конкретных задач, путь, который задается парадигмой. «Нормальная» наука предполагает то, что исследовательская деятельность не может выстраиваться так, как заблагорассудится тому или иному ученому. Исследовательская деятельность определяется парадигмой. Именно она сообщает ученому, какие методы и средства допустимы, а какие нет в контексте решения конкретной научной задачи.

Т. Кун подчеркивает, что до поры до времени разгадывание «головоломки» в науке протекает успешно. Парадигма срабатывает, не дает сбой. При опоре на нее открываются новое знание, новые законы, закономерности, устанавливаются факты. Но, как

показывает история, приходит время, и парадигма не позволяет решить некоторые «головоломки». Все усилия ученых — сторонников парадигмы — оказываются тщетными. Приходит пора, и становится понятным, что дело не в ученых, неспособных справиться с «головоломкой», а в парадигме. Возникает, по Куну, аномальная ситуация в науке.

Когда аномалий немного, ученые не задумываются всерьез, хорош или плох их инструмент познания — парадигма. Однако рост аномалий неминуемо приводит к осознанию проблемы недостаточности парадигмы. Наступает время кризиса. Сходит на нет то, что раньше было характерным для научного сообщества — его единство. Парадигма перестает объединять ученых, к ней не испытывают былого пиетета. Нормальная стадия развития науки завершается.

На смену нормальной стадии приходит период научной революции. Только в этот период происходит то, считает Т. Кун, что хорошо описал К. Поппер. Ученые проверяют и перепроверяют конкурирующие гипотезы, теории. В конечном итоге, появляется новая парадигма. Исследователи, принявшие ее, видят предметное поле своей науки по-новому. Начинает расти массив исследований, базирующихся на новой парадигме. Она укрепляет свои позиции, она опять объединяет ученых, она опять направляет их исследовательские деяния. В науку возвращается нормальный период ее развития. Таков, по мнению Т. Куна, циклический ход науки.

Т. Кун весьма своеобразно решает

проблему прогресса научного знания. Для него наука — это циклический процесс, в ходе которого одни парадигмы уходят в небытие, другие приходят им на смену. Приходящие лучше и глубже объясняют явления, привлекая внимание ученых. Т. Кун, так же, как и К. Поппер, показал, что обращение к истории научных идей — дело совсем не бесполезное. История, по его мнению, может служить кладезем ответов на вопросы, связанные с тем, почему в ходе познавательной деятельности использовались одни средства и не использовались другие. Помимо этого, история лучше, чем логика и гносеология, подсказывает ученым, каким инструментарием им надо пользоваться при решении тех или иных «головомомных» ситуаций.

Т. Кун, говоря о парадигмальных знаниях, опирался преимущественно на достижения естественных наук. Он видел в них состоявшиеся науки, в отличие от гуманитарных, которые такого уровня пока не достигли. Однако те, кому предложенная Куном концепция понимания развития науки пришлось по душе, сочли возможным распространить ее и на гуманитарные науки. Эти ученые заключили, что к парадигмальному знанию имеют отношение не только естественно-научные теории, но и гуманитарные. Воззрения Платона и Аристотеля, Августина Блаженного и Фомы Аквинского, Канта и Гегеля и т. п. могут быть отнесены к образцам парадигмального знания. Такой взгляд прижился и в педагогике, посчитавшей в лице ряда своих представителей, что процесс педагогического познания вполне можно трактовать, используя

методологическую схему Т. Куна. В педагогике стали говорить о парадигмах, о научных революциях, научных кризисах. Модель объяснения науки, предложенная Т. Куном, была распространена на педагогику, после чего последняя стала выглядеть, как история циклов «нормального» развития, их смены аномальными периодами и возвращения к «нормальной» линии становления. Разговоры в педагогике о парадигме заставили, подчас и не совсем оправданно, приписывать статус парадигмы конкретным технологиям и методикам. Увлеченность педагогики куновским пониманием науки во многом продолжается и сегодня.

Концептуальные схемы анализа науки К. Поппера и Т. Куна, накладываемые на исторический материал с целью выявления сущности и специфики деятельности науки, вне всякого сомнения, оригинальны и любопытны. Их использование действительно позволяет увидеть в науке то, что обусловлено в ней историей. Многие в науке эти концептуальные схемы реалистично объясняют. Вместе с тем апелляция к истории приводит к тому, что многое в науке начинает рассматриваться в релятивистской плоскости. Теории, законы, другие научные продукты невольно получают трактовку относительных, обусловленных исторически, зависящих от социокультурных условий. Точку зрения относительности научного знания в полной мере выразил во второй половине XX в. Пол Фейерабенд, назвавший свою концепцию «эпистемологический анархизм».

Согласно его пониманию, анархизм выступает законным следствием реализации наукой двух базовых принципов: принципа пролиферации и принципа несоизмеримости. Первый принцип — пролиферации — подталкивает ученых к разработке (размножению) тех теорий и концепций, которые несовместимы с уже существующими и признанными научным сообществом. В идеале это означает, что каждый ученый должен разрабатывать свои концепты, невзирая на то что они могут восприниматься другими учеными как несуразные и абсурдные. Другой принцип — несоизмеримости — означает, что теории невозможно сравнивать друг с другом, поэтому любая научная концепция недоступна критике со стороны ученых, придерживающихся иных взглядов. То есть даже если ученый разработал, по существу, фантастическую концепцию, но не желает с ней порывать, то ничего в этом случае с этой концепцией поделать нельзя, ведь нет таких фактов, таких доводов, которые можно противопоставить этой концепции. Она несоизмерима с другими, и потому нет возможности провести обоснованную атаку на нее. Конечно же, в этом случае автору концепции следует указать на то, что он игнорирует фундаментальные законы естествознания или какие-то иные современные научные теории; конечно же, можно указать ему на несоблюдение элементарной логики и т. д., но надо понимать, что его конструкция — это замкнутый на себя мир. Это означает, что все, не входящее в этот мир, абсолютно не имеет для него никакого значения.

П. Фейерабенд полагает, что объединение этих двух принципов является собой основу методологического анархизма. Если каждый ученый волен изобретать свои концепции, а эти концепции принципиально нельзя сравнивать с другими, так как нет и не может быть объективной основы для такого сравнения, то анархизм — «нормальное» следствие для науки, исповедующей эти принципы. В такой науке все допустимо и оправдано. Такая наука живет по правилу «все дозволено». Нынешнее состояние науки, по мнению Фейерабенда, полностью подтверждает такую постановку вопроса.

Помимо этого, П. Фейерабенд отмечает то, что нет ни одного методологического правила, принципа, регламентной нормы, которые бы нет-нет да и не нарушались тем или иным ученым. И это еще один весомый аргумент в пользу анархизма. Если покопаться в истории, говорит П. Фейерабенд, то можно найти немало примеров, подтверждающих то, что многие ученые действовали прямо противоположно тому, что подсказывалось методологическими установками. То есть история красноречиво свидетельствует о том, что никаких единых методологических правил ученые никогда и не придерживались. Так что попытка возвести в науку незыблемые методологические основы вредна для самой науки.

П. Фейерабенд был совсем не склонен как-то связывать эпистемологический анархизм с другими видами анархизма, например, с политическим. Если политический анархизм стремится разрушить существующие формы общежития и установить другие, то

эпистемологический анархизм никогда не преследует цель смести существующие методологические позиции и заменить их другими. Единственный пункт, против которого всерьез восстает эпистемологический анархизм, — это универсальные нормы науки, универсальные научные законы, универсальные понятия, такие, как «разум», «истина» и т. д.

Осмысливая творчество представителей науки, Фейераберд приходит к выводу, что оно отнюдь не рационально, хотя многие и считают его таковым. В этом смысле наука ничем не отличается от религии, мифологии. Научная деятельность так же иррациональна, как миф и религия. Фейераберд пытается не рассматривать науку сквозь розовые очки. Он видит в ней множество проявлений догматизма и нетерпимости. Научные открытия, идеи ревностно охраняются, авторитет господствует и подавляет тех, кто им не обладает. Великие ученые оказываются на положении «жрецов», «оракулов». Их слово становится вседоложающим. Религию, констатирует Фейераберд, уже отделили от государства, то же самое уже давно пора проделать и с наукой. Только тогда научные истины, теории и концепции перестанут навязываться всем членам общества, власть и господство науки в обществе будут похоронены. Наука потеснится из системы образования, она уступит часть своего места мифологии, религии. Образование сможет реализовывать главную свою цель: оно сможет воспитывать и обучать учащегося таким образом, чтобы после достижения зрелости он оказал-

ся в состоянии сознательно и свободно осуществлять выбор между различными формами идеологии и деятельности. Одни люди, получившие такое образование, выберут науку, другие — религию, третьи предпочтут миф. Свобода, предоставленная им образованием, будет свидетельствовать о том, что само образование носит гуманистический характер.

Рассуждения Фейераберда пришлось по вкусу немалому числу теоретиков педагогики. Мысли Фейераберда о равенстве разных видов знания — науки, религии и мифа — направили педагогов, в частности, по пути пересмотра содержания школьного образования. Миф и религия в разработках этих педагогов заняли прочное место в учебных программах. В условиях тотального наступления постмодернистских воззрений, пришедшего на последнюю треть XX — начало XXI в., идеи Фейераберда о науке как своеобразной анархической деятельности ученых, как о свободной игре получили в педагогике выраженное хождение.

В начале 1960-х гг. Стивен Тулмин разработал интересную программу исследования науки на основе идеи развития «стандартов рациональности и понимания». Этот мыслитель был убежден, что научное знание прогрессирует, что оно все адекватнее объясняет происходящие в мире явления. Он не был согласен с К. Поппером в том, что путь научного познания, в первую очередь, лежит в плоскости изыскания заблуждений и вымыслов из древа науки. Ст. Тулмин же был убежден, что дорога научного познания ведет ко все

более глубокому пониманию посредством уточнения понятий, постепенно приобретающих все более адекватный познаваемому явлению характер.

В рассуждениях Ст. Тулмин отталкивается от своих представлений о двойственности человеческого понимания. «Человек познает, — пишет он, — но он также и осознает то, что он познает». Человеческое понимание движется в двух взаимодополняющих друг друга направлениях. Человек познает окружающий его мир, пополняя тем самым копилку своего знания. Он вглядывается в себя, рефлексивирует по поводу своей познавательной деятельности и также расширяет сферу своего знания. И познание внешнего, и познание внутреннего осуществляется с помощью понятий. Понятия для Тулмина — это сердцевина процесса познания. Такое отношение Тулмина к понятиям обусловило его преимущественное внимание к тому, как понятия появляются, наполняются содержанием, как они «работают» в ходе исследовательской деятельности.

Тулмин говорит о том, что введение в научный оборот понятий — дело не случайное. Исследователь, сталкивающийся с новой проблемой, вынужден рассуждать о том, с помощью каких научных процедур эту проблему можно преодолеть. Понятия служат, подчеркивает Ст. Тулмин, выходу из проблемной ситуации, без их использования проблема как таковая не может быть решена. Мыслитель фокусирует свое внимание на изучении того, как изменяются и развиваются «популяции понятий» в тех или иных социально-культурных условиях, как

они передаются от одного поколения ученых к другому. Тема изучения изменчивости понятий в зависимости от социокультурных реалий явилась стержневой для Тулмина как представителя философии науки.

Исследуя эту тему, Тулмин пришел к нетривиальному заключению: то, какими понятиями пользуется ученый, то, на какие стандарты рационального мышления он опирается, то, как он организует исследовательскую деятельность, зависит от исторического времени. Иными словами, это означает, что понятия, рациональные стандарты, способы организации исследовательской деятельности изменчивы. Многие в научной работе зависят от того, какие понятия в данное время считаются модными и авторитетными.

Тулмин констатирует, что проблема понимания в XX столетии — это уже совсем другая проблема, нежели она была, к примеру, во времена Аристотеля или Гегеля. Для того чтобы понять истинное звучание этой проблемы, т. е. то звучание, которое ей присуще «здесь и сейчас», необходимо разобраться в том, какие сегодня понятия для нас обладают авторитетом, а какие нет.

Понимание Тулмином науки носит эволюционный характер. Наука — это непрерывный отбор интеллектуальных новшеств, концептов, теорий. Сами же интеллектуальные новшества, концепты, теории в рассуждениях Тулмина предстают как «популяции понятий», которые подвержены процессам сохранения, выживаемости, «мутаций» (инноваций). Таким об-

разом, эволюционная модель развития науки, по Тулмину, являет собой взаимодополнение двух процессов — «инноваций и отбора» «популяций понятий», осуществляемых учеными — детьми своего исторического времени, своей культуры. Вместе с тем ученые, по мнению Тулмина, хотя и зависят от хода исторического процесса, все же несут в себе ту рациональную инициативу, которая влияет на течение событий, превращает историю из непреодолимого фатума в историю с человеческим лицом. Ст. Тулмин видит в науке преимущественно рациональное начало. Для него динамика научного познания, прогресс научного постижения мира — процесс «оттачивания» рациональности, свойственный человеку. Наука для Тулмина — институт эволюционирующий, его развитие происходит благодаря углублению понятий, составляющих ядро рационального мышления человека.

Оригинальная концепция науки, предложенная Ст. Тулмином, обратила на себя взоры многих ученых. Им импонировало то, что в этой концепции иррациональности отводилось весьма скромное место в науке. Этим ученых в концепции Ст. Тулмина привлекало и то, что институт науки трактовался им как обусловленный культурно-историческими обстоятельствами, теми специфическими для каждой эпохи интеллектуальными веяниями, которые и определяли рациональный климат времени.

Концепция Ст. Тулмина не оказала такого мобильного влияния на теоретическую педагогику, как построения логического эмпиризма, как воз-

зрения К. Поппера, взгляды Т. Куна, рассуждения П. Фейерабенда. Вместе с тем попытки рассмотреть педагогику через очки исторического изменения понятийного аппарата дисциплины все же предпринимались. В этих исследованиях педагогика представляла в качестве меняющегося понятийного поля, на котором культурно-историческая ситуация расставляет свои акценты, делает авторитетными одни интеллектуальные движения и непривлекательными другие. Педагогика, рассматривающая себя сквозь призму истории своих рациональных средств, с постоянством приходила к выводу о том, что понятия и их использование движут не только педагогической мыслью, но и бытием образования.

Философия науки XX столетия, предложившая много различных ракурсов понимания феномена науки, подтолкнула и педагогику к рефлексивному осмыслению самой себя. Наблюдая за собой изнутри, педагогика обнаружила много необъяснимого с точки зрения здравого и обыденного смысла. Интуиция, иррациональность, жизненный порыв, желания, стремления и т. д. заняли свое место в педагогическом знании, стали предметом пристального анализа. Расширение поля внимания педагогики к себе привело к тому, что мировоззренческие и социальные проблемы стали анализироваться наряду с глубоко педагогическими. Появились утверждения о чрезвычайной сложности отделения педагогики от других гуманитарных наук, так как они имплицитно содержат в себе просветительский компонент. Экономические, социоло-

гические, культурологические, лингвистические и другие знания широким потоком хлынули в педагогику. Она стала все больше приобретать черты комплексной и междисциплинарной науки. Это насторожило многих ученых-педагогов. Они стали говорить о необходимости более внимательного отношения к гносеологическим основаниям педагогических разработок, что, в свою очередь, привело к более детальному обсуждению проблемы структуры и содержания научно-педагогического знания, научно-педагогической рациональности, собственных научно-педагогических методов исследования. Ситуация в педагогике предельно усложнилась. Вопросы

самоидентификации педагогической науки, обретения аутентичности с небывалой до этого остротой встали перед этой дисциплиной. Науковедение, по мысли многих представителей педагогики, в такой ситуации начинало выступать спасительным средством, позволяющим педагогике ответить на краеугольные для нее вопросы: каков предмет педагогической науки; что собой представляет предметное поле педагогики; каков ее методологический и теоретический инструментарий; насколько можно доверять результатам педагогических исследований и, наконец, какова цель педагогической науки и что стоит за словами «педагогическое знание».

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Е. Н. Астафьева

## ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ПРОШЛОГО



УДК 37.01:165.742(091)

ББК 88.69-99

При разработке проблем педагогической конфликтологии изучение педагогических конфликтов в широком историко-педагогическом контексте позволяет опираться на накопленный человечеством опыт успешного воспитания и обучения подрастающих поколений.

**Ключевые слова:** педагогическая конфликтология; историко-педагогический контекст; интерпретация педагогических конфликтов.

E. N. Astafieva

## LEARNING PEDAGOGICAL CONFLICTS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL HERITAGE OF THE PAST

The article is devoted to the problems of pedagogical conflictology. The study of pedagogical conflicts in a broad historical and pedagogical context allows to rely on the experience of successful education and training of the younger generations, accumulated by mankind.

**Key words:** pedagogical conflictology; historical and educational context; interpretation of the pedagogical conflicts.

Конфликт издавна привлекал внимание мыслителей, они пытались понять и объяснить его. Во многих случаях конфликт рассматривали не просто как факт бытия человека и общества, а механизм, во многом определяющий особенности человеческого и социального существования и развития.

Христианство традиционно рассматривало человека с точки зрения борьбы изначально присущего людям духовного и телесного начала, а мироздание — с точки зрения борьбы божественного светлого начала и темного начала, исходящего от дьявола. Г. Гегель, разрабатывая свою диалектическую философию, положил идею конфликта в основание всеобщей теории развития, базирующегося, по его мнению, на единстве и борьбе противоположностей. Ч. Дарвин увидел в конфликте источник биологической эволюции, проинтерпретированной им с точки зрения теории естественного отбора в борьбе за существование и в животном мире, и в мире людей. К. Маркс использовал идею конфликта для объяснения истории человеческого общества, движущей силой развития которого, по его убеждению, была борьба классов и социальных групп — «история есть борьба классов», а революция являлась «локомотивом истории». Ф. Ницше видел важнейший источник движения общественной жизни в стремлении человека к власти, что неизбежно про-

является в его столкновениях с другими людьми, а следовательно, и в бесконечных конфликтах с ними и с обществом. Э. Фрейд рассматривал человека с точки зрения конфликта присущего ему врожденного, биологического начала и накладываемых на него культурных ограничений (моделей поведения, правил, норм, схем деятельности и общения), а также с точки зрения конфликта бессознательного и сознательного начала в человеческой психике.

Вполне закономерно, что конфликты, играющие огромную роль в жизни как общества в целом, так и каждого отдельного человека, стали предметом пристального изучения самых различных отраслей знания. Так, например, психология конфликта сосредоточилась на исследовании конфликтов, интерпретируемых в контексте становления и развития психических функций и процессов человека. Социология конфликта — на исследовании конфликтов, интерпретируемых в контексте взаимодействия социальных институтов и групп, существующих и развивающихся в пространстве общественной жизни. Политическая конфликтология — на исследовании конфликтов, интерпретируемых в контексте политической жизни общества. Этническая конфликтология — на исследовании межэтнических конфликтов и т. д. Каждая из указанных отраслей знания выделяет определенный тип или аспект конфликта, являющегося исключитель-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики. М., 2006. С. 172.

<sup>2</sup> Узнадзе Д. Н. Введение в экспериментальную педагогику. М., 2000. С. 47. (Антология гуманной педагогики).

<sup>3</sup> Там же. С. 58.

<sup>4</sup> Узнадзе Д. Н. Цели воспитания // Там же. С. 37.

но сложным, многогранным явлением, и делает его предметом своего изучения.

Постепенно сформировалась интегративная отрасль научного знания, получившая название «Конфликтология». *Конфликтология* сделала предметом своего исследования конфликт как таковой. Важнейшим достижением современной конфликтологии является понимание необходимости рассмотрения конфликта как с точки зрения его *деструктивного* (негативного) начала, так и с точки зрения его *конструктивного* (позитивного) начала. Это, во-первых, предполагает разработку способов и процедур анализа, интерпретации, оценки конфликтов с точки зрения выявления их возможных негативных и позитивных аспектов и последствий. И, во-вторых, требует не только поиска практических путей и средств предотвращения и успешного разрешения конфликтов, но также поиска путей и средств их целенаправленного использования для решения самых различных проблем развития человека и общества.

Вполне закономерно, что внимание исследователей и практиков издавна привлекали к себе конфликты в педагогической сфере, в сфере образования. Ведь те, кто воспитывал и обучал людей, с момента зарождения педагогической практики на самых ранних этапах человеческой истории неизменно сталкивались с сопротивлением воспитываемых и обучаемых образователь-

ным усилиям наставников. А это неизбежно порождало острые противоречия и конфликты между ними, требующие осмысления и разрешения.

Сегодня признано, что сфера образования является одной из самых конфликтогенных областей человеческой жизнедеятельности. При этом справедливо указывается, что ей присущи все виды конфликтов: и глубокие внутриличностные конфликты, и острые межличностные конфликты, и конфликты между личностью и группой, и межгрупповые конфликты.

Стремление системно исследовать и понять педагогические конфликты, разработать эффективную систему управления ими привело к формированию такой научной дисциплины, как *педагогическая конфликтология*. Ее предметом стали конфликты, происходящие в сфере педагогической деятельности, в педагогическом процессе, в педагогическом общении. Естественно, что педагогическая конфликтология самым тесным образом связана:

— с другими конфликтологическими дисциплинами (конфликтологией, психологией конфликта, социологией конфликта, политической конфликтологией, этнической конфликтологией и т. д.);

— с другими педагогическими науками (общей педагогикой, историей педагогики, педагогической антропологией, сравнительной педагогикой, этнопедагогикой, теорией обучения, теорией воспитания, методикой обучения, мето-

<sup>1</sup> Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика // Там же. С. 62, 68.

<sup>2</sup> Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика ... С. 62, 65.

дикой воспитанию, возрастной педагогикой, профессиональной педагогикой, коррекционной педагогикой и т. д.);

— со многими другими отраслями научного знания, без использования достижений которых невозможны адекватное понимание и продуктивная разработка проблем педагогических конфликтов.

Одно из перспективных направлений развития современной педагогической конфликтологии связано с обращением при постановке и решении ее проблем к достижениям истории педагогики, позволяющей включить исследования педагогических конфликтов в широкий историко-педагогический контекст<sup>1</sup>. История педагогики показывает:

— **каким образом педагогические конфликты** в разные исторические эпохи, у разных народов, в разных социокультурных ситуациях проявлялись и воспринимались современниками;

— **каким образом педагогические конфликты** идентифицировались, выявлялись, анализировались, интерпретировались, объяснялись, оценивались и концептуализировались деятелями образования прошлого;

— **какие методы и приемы управления педагогическими конфликта-**

ми предлагались в истории, как они обосновывались и реализовывались на практике, к каким последствиям приводили;

— **каким образом в прошлом пытались предотвращать негативные последствия педагогических конфликтов**, как эти негативные последствия понимались и насколько успешными (не неудачными) были эти попытки;

— **каким образом пытались реализовывать конструктивную функцию педагогических конфликтов**, как ее трактовали и насколько успешными (не неудачными) были эти попытки;

— **в чем состояли причины успехов и неудач в деле управления педагогическими конфликтами**, их предотвращения и разрешения, использования для достижения тех или иных педагогических целей, насколько накапливаемый опыт осмысливался, учитывался и использовался в последующем;

— **как различные педагогические традиции, подходы, течения, направления, учения, концепции, теории, системы, технологии, методики**, имевшие место в истории педагогики, интерпретировали педагогические конфликты, как к ним относились, какие последствия для теории и практики образования это имело.

<sup>1</sup> Об эвристическом значении историко-педагогического знания для решения современных проблем теории и практики образования см., например: *Корнетов Г. Б.* О значении истории педагогики в системе научных исследований и педагогического образования // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 4 (12); *Корнетов Г. Б.* Прогностическая функция истории педагогики // Там же. 2011. № 1 (17); *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1; *Корнетов Г. Б.* Функции историко-педагогических исследований // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. 2011. № 9 (28); *Корнетов Г. Б.* Развитие представлений о познавательном потенциале истории педагогики на Западе // Историко-педагогический журнал. 2013. № 1.

Поиск ответов на обозначенные выше вопросы позволяет современному педагогическому конфликтологу как минимум:

— **выявить исторические корни** современных педагогических конфликтов, особенностей их восприятия и интерпретаций;

— **выяснить, что же мы действительно** знаем о педагогических конфликтах, насколько это знание проверено историей, имеет ли оно убедительное теоретическое обоснование и практическую ценность;

— **вступить в своеобразный диалог** с выдающимися мыслителями прошлого, обращавшимися к проблемам педагогической конфликтологии и предлагавшими свои варианты ответов на возникающие при этом вопросы (это будет способствовать нашему самоопределению в указанной проблематике, ее более глубокому и всестороннему усвоению);

— **взять на вооружение позитивный** опыт прошлого, дающий инструмент для постановки, интерпретации и решения проблем современной педагогической конфликтологии;

— **попытаться избежать возможных** ошибок и неудач, учитывая имеющийся негативный исторический опыт в деле постановки и решения проблем педагогической конфликтологии;

— **идентифицировать себя, свою** точку зрения, позицию в постановке и решении проблем педагогической конфликтологии с определенной традицией, течением, направлением, учением, предлагавшим в прошлом оригинальные варианты решения аналогичных проблем, обосновывавшим эти реше-

ния, проводившим их практическую апробацию и делавшим на ее основе практические выводы;

— **легитимизировать собственную** позицию, апеллируя к прошлому, ссылаясь на признанные авторитеты в области педагогической конфликтологии, опираясь на имеющийся значимый позитивный исторический опыт и учитывая опыт негативный.

Педагогическая конфликтология является одновременно отраслью знания и конфликтологической, и педагогической. При включении ее в историко-педагогический контекст она приобретает еще и качества исторической науки.

Для включения современной педагогической конфликтологии в историко-педагогический контекст, прежде всего, необходимо определить методологические основы историко-педагогического исследования педагогических конфликтов прошедших эпох. Интересное решение этой задачи предложила Т. В. Врачинская. При этом она обратила внимание на то, что «границы методологии отечественной педагогической конфликтологии не обозначены, система методологических принципов не структурирована. Между тем методологические основания, раскрывающие направление историко-педагогического исследования проблемы конфликта в педагогическом процессе, выступают одной из наиболее существенных характеристик исследования. В них виден тот теоретический каркас, “угол зрения”, “призма”, сквозь которую и с позиций которой понимается сущность изучаемого явления, моделиру-

ются представления о нем»<sup>1</sup>. В своем диссертационном исследовании, успешно защищенном в 2011 г., Т. В. Врачинская<sup>2</sup>, опираясь на цивилизационный, антропологический, аксиологический и культурологический подходы к изучению всемирного историко-педагогического процесса, а также на предложенную Г. Б. Корнетовым универсальную матрицу анализа историко-педагогического процесса<sup>3</sup>, предлагает универсальную матрицу, которая применима к исследованию конфликтов, возникающих в процессе педагогического взаимодействия, в историческом аспекте.

Предлагая свою методологическую схему, Т. В. Врачинская подчеркивает, что при историко-педагогическом исследовании конфликтов необходимо учитывать внутреннее состояние образующегося, внешние педагогические влияния и организацию педагогического процесса с учетом особенностей цивилизаций, ценностей, интерпретаций человека и культурных механизмов. Исследовательская методология Т. В. Врачинской сводится к следующим основным положениям:

1. Необходимо понимание роли и места внутренней активности человека в процессе его становления. Эволюция взглядов на конфликт в педагогичес-

ком взаимодействии показывает, что возможно выделение двух вариантов решения этой проблемы. Первый — это выделение в качестве основного источника, определяющего внутреннее состояние (желание, активность) ребенка, «внешних обстоятельств». То есть внутренняя потребность ребенка к гармоничным взаимоотношениям стимулируется, направляется извне и используется для достижения «внешних» педагогических целей. Второй вариант заключается в том, что ребенку изначально присуще стремление разрешать конфликтные ситуации. Задача педагога в этом случае сводится к созданию условий для развития этих способностей, стимулирования и, в случае необходимости, их коррекции.

2. Необходимо рассмотрение возможности понимания и границ «формируемости» человека как субъекта взаимодействия. Это предполагает, что ребенок с рождения обладает рядом качеств, которые существенны для его становления и социализации. Однако, несмотря на то что результаты педагогических воздействий во многом будут зависеть от их учета, тем не менее, они не предполагают безусловного «подстраивания» педагога «под ребенка» и следования лишь за тем, что дано ему от рождения, и

<sup>1</sup> Врачинская Т. В. Методология историко-педагогического исследования конфликта в педагогике // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2015. С. 69.

<sup>2</sup> Врачинская Т. В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX – середины XX ввек : дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2011. С. 111–115.

<sup>3</sup> См.: Корнетов Г. Б. Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции, 5–6 декабря 2005 года / отв. ред. и сост. Г. Б. Корнетов. М.; Тверь, 2005.

не рассматриваются как системообразующие факторы его становления. Таким образом, ребенка можно обучить конструктивному поведению в конфликте, воспитать, сформировать у него конфликтологическую культуру.

3. Необходимо определить конкретно-историческое понимание места и роли педагогических, целенаправленных влияний в развитии (формировании) человека. Существует два варианта подобных влияний. Первый предполагает, что педагогические влияния являются ведущим фактором, обеспечиваются специально создаваемыми условиями. Второй состоит в том, что необходимо определить допустимые границы педагогического влияния, в каждом конкретном случае определять его возможности.

4. Необходимо рассмотрение интерпретаций норм поведения с точки зрения педагогики. Существуют три предельные ориентации педагогических взглядов, все они предполагают приведение становящегося человека посредством образования (воспитания и обучения) к определенной норме: а) норма соотносится с общественными функциями и социальными ролями человека (стремление подготовить человека к выполнению определенных функций, связанных с его половозрастной, этнической, социально-классовой, профессиональной, гражданской, религиозной и др. общественной принадлежностью); б) норма, к которой стремится привести педагог своего ученика (ориентация на норму, в котором представлено воплощение некоего идеала человека); в) норма по отношению к

самому себе (обеспечение максимальной возможной реализации потенциала каждого конкретного человека).

5. Необходимо учитывать характер педагогических воздействий, которые могут пониматься как а) взаимодействия, «выковывающие» из растущего ребенка человека, соответствующего целям наставника, тому образу, который он рисует в своем сознании и к которому ведет питомца, педагогически организуя его жизнь; б) взаимодействия, в ходе которых в результате совместных усилий происходит образование человека, и этот момент взаимности, «совместности» выдвигается на первый план при организации педагогического взаимодействия; в) поддержка развития ребенка, способствующая реализации его потенциала и, по существу, сводящая к минимуму момент воздействия педагога на ребенка и выдвигающая на первый план активную роль ребенка, за которым в процессе педагогического взаимодействия должен следовать наставник.

6. Необходимо учитывать педагогические способы организации процесса образования, который представлен тремя базовыми моделями: а) организация на основе принципа авторитета педагога (педагог открыто признается ведущим организатором процесса образования ребенка, определяющим цели его воспитания и обучения и отбирающим способы и средства организации развития ребенка в соответствии с поставленными целями; воспитанник же сознательно должен признать себя ведомым и следовать за наставником); б) организация на

основе принципа педагогической манипуляции (педагог определяет цели, пути, способы и средства развития ребенка, создавая у него иллюзию самостоятельной и независимой жизнедеятельности в процессе образования); в) организация на основе принципа педагогической поддержки (педагог в определении целей, путей, способов и средств образования ребенка следует за ним, за его потенциалом, интересами, потребностями и способностями, помогая в их актуализации и реализации, а также содействуя решению его личностных проблем).

7. Необходимо историческое рассмотрение эволюции понимания конфликта в педагогике как способа воспроизводства или как способа изменения существующей культуры с точки зрения подготовки учащегося к определенному типу взаимодействий. С этой точки зрения возможны три варианта: а) переосмысление и развитие существующих взглядов на конфликт в педагогике; б) преодоление имеющихся взглядов на педагогический конфликт, присущих им стереотипов, создание новых способов предупреждения и разрешения конфликта в педагогическом взаимодействии; в) воспроизводство существующих взглядов на конфликт в педагогическом взаимодействии.

Т. В. Врачинская обращает внимание на то, что предложенная ею универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса эволюции взглядов на проблему конфлик-

та в педагогическом взаимодействии «может способствовать их систематизации, классификации, выделению существенных характеристик, а также выявлению динамики педагогических традиций»<sup>1</sup>.

Изучение педагогических конфликтов в широком историко-педагогическом контексте существенно обогащает педагогическую конфликтологию. Так, например, Г. Б. Корнетов, обращаясь к истории первобытного воспитания, показывает, что его высокая эффективность во многом обуславливалась отсутствием сопротивления воспитуемых педагогическим усилиям воспитателей, что порождалось особенностями первобытной жизни и сводило до минимума конфликты в педагогическом общении той эпохи. В частности, он пишет: «Важнейшей чертой первобытного воспитания была его высокая эффективность, характеризующаяся значительным соответствием целей и средств результату специальной формирующей деятельности. Феномен большой степени массового совпадения желаемых изменений индивида с действительными его изменениями под воздействием воспитания при условии отсутствия наказаний детей уникален. История человечества никогда впоследствии не знала такого успеха воспитательной деятельности, если рассматривать эту успешность с точки зрения глобальности, глубины и силы воспитательных воздействий и отвлекаться от конкретного характера

<sup>1</sup> Врачинская Т. В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX – середины XX веков : дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2011. С. 111–115.

формируемого типа личности с ее исторической, психологической и познавательной ограниченностью. Причины и факторы феномена первобытного воспитания можно понять, лишь исходя из особенностей первобытного общества, носящего традиционный характер и ориентирующего детей на репродуктивное воспроизводство деятельности, опыт которой сравнительно невелик, и учитывая специфику всего процесса социального формирования индивида, составной частью которого является воспитание. В условиях раннепервобытной общины воспитательное вмешательство (руководство, направленное изменение личности) и стихийный процесс включения новых поколений в жизнедеятельность совпадали. Отсутствовало рассогласование между целями воспитателей и воспитуемых, между непосредственными и отдаленными целями изменений, между подготовкой к будущей жизни и способами участия в жизни сегодняшней... Активность, самостоятельное приобретение опыта методом проб и ошибок не противоречили, а дополнялись воспитанием как поощрением и стимуляцией этой активности и как информацией о ее ходе и результатах (с помощью одобрения или неодобрения тех или иных действий). Единственные границы усвоению всеобщей культуры при этом ставились только половозрастными различиями, естественностью и всеобщностью которых не включала их в насильственные воспитательные рамки. Отсюда — практически абсолютная ненасиль-

ственность воспитательного процесса как главный непосредственный фактор его эффективности. Включенность в трудовую жизнь общины давала необходимый простор для практики, упражнения и совершенствования распредеждаваемых сущностных сил человека (опредмеченных в орудиях труда, языке, нравах, обычаях, мироощущении). Свободное исследование ребенком мира органично достраивалось неавторитарным подчинением и ограничением этой свободы объективной волей коллектива, субъективно воспринимаемой как воля “естественного” порядка вещей, т. е. как воля всемогущих и неумолимых сил “высшего порядка”. Требования взрослых не выступали поэтому для ребенка как их произвол, тем более что воспитательное вмешательство в процессе роста и созревания было минимальным, ограниченным самым важным и необходимым для воспроизводства жизни. Это вмешательство было интенсивным по качеству, а не по количеству. Наконец, полное совпадение “теории” с практикой, декларируемых и практикуемых норм, требований и объективной действительности делали воспитание безотказно и неизменно эффективным»<sup>1</sup>.

Естественно, социокультурная ситуация первобытного общества сегодня не воспроизводима, но она дает возможность педагогическому конфликтологу осмыслить те условия, которые могут обеспечить высокую эффективность образования посредством преодоления сопротивления вос-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века. М., 2013. С. 60–62.

питанника педагогическим усилиям воспитателя.

Высочайшее искусство использования внутриличностного конфликта в образовании и предотвращения межличностного конфликта в педагогическом общении продемонстрировал «мудрейший из греков» Сократ. И сегодня для понимания возможностей использования внутриличностного конфликта в образовании огромное значение имеет его педагогический опыт, оказывающий огромное влияние на развитие теории и практики обучения вот уже почти два с половиной тысячелетия.

Сократ положил внутриличностный конфликт в основу своего знаменитого майевтического метода обучения. Он ставил своих учеников в положение людей, которые переживают конфликт между убежденностью в правильности и полноте своих познаний и невозможностью с их помощью ответить на, казалось бы, простые вопросы учителя, требующие на самом деле кардинального переосмысления привычных мнений, подходов и оценок. Этот внутренний конфликт, по мнению Сократа, и является главной движущей силой движения человека к истине, которая не может быть дана ему извне, а является результатом внутреннего духовного усилия, преодоления себя в процессе духовного развития. Пайдейя Сократа — это руководство движением человека к истинному нравственному знанию, порождаемому им самим в процессе преодоления конфликта с самим собой. При этом Сократ стремился не допустить конфликта между учителем

и учеником, прекрасно понимая, что такой конфликт тормозит проявление познавательной активности последнего, препятствует его позитивному личностному отношению к поиску истины и ее принятию как лично-окрашенного знания, а также восприятию того, что говорит ему учитель.

В своем педагогическом методе Сократ уходит от межличностного конфликта с учеником, избегает конфликта с собеседником, которому исподволь пытается помочь прийти к истинному знанию, преодолеть ограниченность, ошибочность своего мнения. Он сознательно провоцирует у собеседника внутренний конфликт, который становится важнейшим источником его духовного роста и совершенствования, движущей силой познавательной активности ученика, позволяющей естественно и органично осуществлять поиск истины при содействии учителя. Сократ-учитель предстает не руководителем, указывающим ученику, как и что тот должен делать, и являющимся носителем истины. Сократ-учитель провоцирует ученика на самостоятельный мыслительный поиск, поддерживает его познавательную активность, ненавязчиво оказывает необходимую и очень действенную помощь. При этом Сократ, как уже отмечалось, с одной стороны, использует внутриличностный конфликт в качестве эффективнейшего средства образования, а с другой — стремится избежать межличностного конфликта субъектов педагогического процесса, видя в нем препятствие к успешному взаимодействию с собеседником, мешающее его развитию.

Майевтика Сократа преодолевает парадигму педагогики авторитета и совмещает парадигмы педагогики манипуляции и педагогики поддержки<sup>1</sup>. Он стремится не предьявлять ученику свою роль учителя, ведущего собеседника за собой и определяющего цели и способы педагогического общения. Тем самым он манипулирует учеником, создавая некое вербальное пространство для его образования. Одновременно он содействует реализации того интереса, который у ученика уже существует, поддерживает уже имеющуюся у него направленность познавательной активности, помогает ей реализовываться и развиваться. В диалоге «Теэтет» Платон пишет о том, что Сократ «работал» лишь с теми слушателями, которые были к этому внутренне готовы, «беременны знанием». Сократ утверждал: «От меня они ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет»<sup>2</sup>.

Таким образом, Сократ в своем методе обучения использовал внутрличностные конфликты как конструктивные средства образования собеседника. Он стремился преодолеть деструктивные, по его мнению, межличностные конфликты, порождаемые традиционным педагогическим общением, причины которых во многом определяются рассогласованием педагогических целей учителя и жиз-

ненных целей ученика, а также необходимостью для ученика принимать требования наставника и следовать его указаниям.

Для самоопределения педагога в конфликтологических проблемах теории и практики современного образования огромное значение имеет педагогическое наследие Ж.-Ж. Руссо. Одна из основополагающих идей его педагогической концепции, изложенная в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762), состояла в необходимости организации такого педагогического взаимодействия, при котором по возможности исключались межличностные конфликты между наставником и его питомцем в ходе воспитательной деятельности. Воспитание, писал Ж.-Ж. Руссо, «дается нам или природою, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам воспитание, есть воспитание со стороны вещей»<sup>3</sup>. Он обратил внимание на то обстоятельство, что воздействие со стороны людей часто воспринимается ребенком в штыки и неизбежно порождает конфликты между взрослым и ребенком. Воздействие же «неодушевленных» вещей воспринимается ребенком

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М., 2001; Корнетов Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // *Academia. Педагогический журнал* Подмосквья. 2015. № 3.

<sup>2</sup> Платон. Теэтет // Собр. соч.: в 4 т. М., 1993. Т. 2. С. 202.

<sup>3</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: в 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 26.

достаточно спокойно, не приводит к внутренним конфликтам, помогает накапливать опыт взаимодействия с миром и строить свое поведение в соответствии с этим опытом.

Ж.-Ж. Руссо рекомендовал воспитателям: «Держите ребенка в одной только зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном его воспитании. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самих действий и которые он при случае припоминает... Опыт или бессилие должны одни заменять для него закон. Соглашайтесь исполнять его желания не потому, что он этого требует, а потому, что это ему нужно»<sup>1</sup>. Ж.-Ж. Руссо отнюдь не был сторонником стратегии избегания конфликта посредством бесконечных уступок ребенку. «Знаете ли, какой самый верный способ сделать вашего ребенка несчастным?» — вопрошал он. И отвечал: «Это — приучить его не встречать ни в чем отказа; так как желания его постоянно будут возрастать вследствие легкости удовлетворения их, то рано или поздно невозможность вынудит вас, помимо вашей воли, прибегнуть к отказу, и эти непривычные отказы принесут ему больше мучений, чем самое лишение того, чего он желает»<sup>2</sup>. Женевский мудрец требовал никогда ничего не приказывать детям, не допускать у них ни малейших подозрений, что

взрослые претендуют на власть над ними. Ребенок должен видеть необходимость в вещах, а не в капризах и желаниях людей. Воспитанника можно связывать, двигать вперед, задерживать, не возбуждая в нем ропота и не порождая конфликтов, с помощью только одной узды — необходимости. «Молодые наставники!, — писал Ж.-Ж. Руссо, — я проповедую трудное искусство — управлять без предписаний, делать все, ничего не делая»<sup>3</sup>. В качестве главного средства такого воспитания он предлагал использовать «хорошо направленную свободу», что делало его идеологом педагогики манипуляции, для которого было важно организовать педагогический процесс таким образом, чтобы воспитанник «никогда не догадывался, что получает уроки»<sup>4</sup>.

Таким образом, конфликт между растущим ребенком и окружающим миром должен, с точки зрения Ж.-Ж. Руссо, стать важнейшим средством развития личности, требующим специальной педагогической организации. При этом он требовал не допускать конфликтов между ребенком и взрослым, полагая их деструктивными.

М. Монтессори внутриличностный конфликт, возникающий у ребенка в ходе работы со специально разработанными учебными материалами, его последующее самостоятельное разрешение рассматривала в качестве эффективного механизма, который обеспечивает разностороннее

<sup>1</sup> Там же. С. 85.

<sup>2</sup> Там же. С. 88–89.

<sup>3</sup> Там же. С. 129.

<sup>4</sup> Там же. С. 130.

развитие детей. Ребенок, действуя на пределе допустимой сложности, учится преодолевать «сопротивление материала», развивает в себе способность к саморегуляции и внутреннюю дисциплину. При этом идет развитие его интеллекта, сенсорики, вырабатываются навыки различных предметных действий. Важнейший принцип, сформулированный итальянским педагогом, гласил: «Помоги мне это сделать самому»<sup>1</sup>.

Важным источником развития современной педагогической конфликтологии является наследие А. С. Макаренко. Он видел в межгрупповом конфликте важнейшее средство развития коллектива и воспитания его членов. Именно это средство классик советской педагогики использовал при переводе своей колонии в Кураж, поставив колонистов в ситуацию, когда

от размеренной и устоявшейся жизни необходимо было перейти к активной деятельности по переустройству жизни ребят, влившихся в их коллектив. В то же время он рассматривал конфликт между наставником и ребенком как явление деструктивное, педагогически неэффективное.

Приведенные примеры наглядно свидетельствуют о значении рассмотрения теории и практики современного образования в историко-педагогическом контексте, о необходимости опираться на этот контекст при разработке проблем современной педагогической конфликтологии, способствующей преодолению конфликтности воспитания и обучения, поиску путей конструктивного использования конфликтов в деле организации образования человека на всех этапах его возрастного развития.

### Список литературы

1. Врачинская, Т. В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX — середины XX веков : дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Врачинская. — Калининград: КПИ, 2011. — 172 с
2. Врачинская, Т. В. Методология историко-педагогического исследования конфликта в педагогике / Т. В. Врачинская // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — С. 68–71.

3. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 436 с.

4. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. статья М. В. Богуславского, Г. Б. Корнетова. — М. : «Карапуз», 2011. — 272 с.

5. Платон. Тезет / / Собр. соч.: в 4 т. — М. : Мысль, 1993. — Т. 2. — 528 с.

6. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч.: в 2 т. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 660 с.

<sup>1</sup> Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. статья М. В. Богуславского, Г. Б. Корнетова. М., 2011.



И. В. Осипенкова

## СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВЕКОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.02

ББК 74.03 (2)

В статье рассматривается целенаправленное, организованное взаимодействие учителя и ученика, основанное на сотрудничестве. Такое взаимодействие обеспечивает активность и самостоятельность ученика, открывает потенциал для его интеллектуального развития.

**Ключевые слова:** педагогический процесс; учитель; ученик; сотрудничество; развитие; личность; самостоятельность; активность.

I. V. Osipenkova

## COOPERATION OF TEACHERS AND STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS ON THE BORDER OF XIX-XX CENTURIES AS A PERSONALITY DEVELOPMENT FACTOR

The article is devoted to the analyses of purposeful and organized interaction between teachers and students, based on their cooperation. This co-operation gives an opportunity for development of students' activity, self-sufficiency and intelligence.

**Key words:** pedagogical process; teacher; student; cooperation; development; personality; self-sufficiency; activity.

В современных условиях, характеризующихся быстрыми темпами вхождения страны в мировое образовательное пространство и одновременно — поиском собственного пути развития, отечественная педагогика пытается осмыслить проблемы обра-

зования, оценить то, что из национального наследия может быть перенесено в новые исторические условия.

Для осмысления задач, стоящих перед российским образованием в контексте внедрения в практику отечественного образования

Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, необходимо выявить те традиции, которые формировались на протяжении столетий в пространстве отечественной социокультурной реальности. Отечественному научно-педагогическому сознанию всегда было свойственно отношение к историко-педагогическому опыту как источнику идей для современных исследований и образовательной практики.

Педагогический процесс в школе, каким его рассматривали педагоги рубежа XIX—XX веков, является двусторонним, и его успех во многом зависит от характера взаимодействия учителя и ученика. В процессе их взаимодействия открывается возможность для интеллектуального развития школьников и формирования у них опыта познавательной деятельности.

Мы исходим из положения о том, что образовательный процесс представляет единство преподавания и учения, а успех организованного взаимодействия во многом зависит от профессиональных и личных качеств педагога.

Педагогике рубежа XIX—XX веков присущ гуманитарный характер — комплекс собственных вопросов она решала, обратившись, прежде всего, к личности педагога и учащихся.

Для анализа дидактических вопросов сотрудничества педагога и учащихся мы обратились к трудам отечественных педагогов конца XIX — начала XX века П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова, М. И. Демкова, так как именно они разрабатывали научные основы дидак-

тики как теории образования и внесли наибольший вклад в ее развитие. Особенностью трудов выдающихся педагогов было то, что они обращались в сопредельные области научного знания и исследовали дидактические проблемы методами, удовлетворяющими общенаучным требованиям своего времени (С. Ф. Егоров).

В аспекте рассматриваемой проблемы интерес представляет используемое П. Ф. Каптеревым понятие «усовершенствование», которое он поместил в центр педагогического процесса и переместил таким образом центр педагогической теории с деятельности учителя на процессы, протекающие в сознании ребенка под влиянием учителя. Эти качественные изменения П. Ф. Каптерев назвал образованием и исследовал в работе «Дидактические очерки».

В «Дидактических очерках» ученый связал успех профессиональной деятельности учителя с его личностно-профессиональными свойствами. Все личностные свойства ученый разделил на две группы: интеллектуальные («умственные») и нравственно-волевые.

К первой группе (интеллектуальные свойства) он отнес профессиональную подготовку учителя (знание преподаваемого предмета, широкий научный кругозор, «знание свойств детской природы», владение педагогическим искусством). Учителю необходимо не просто хорошо знать методы преподавания, но и уметь переработать их по-своему, применяя к возможностям собственной личности. «Чтобы преподавание было вполне

хорошо, нужно вполне владеть методом, лично переработать его, сделать своим умственным достоянием. Главное и второстепенное, самый метод и методический прием должны отчетливо различаться учителем, а все это предполагает самостоятельную личную работу учителя над методом, в которой скажется его педагогический талант, его педагогические творчество и искусство»<sup>1</sup>.

Учитель как цельная личность влияет на учащихся не только своими умственными свойствами, а личными качествами, тесно связанными с особенностями его профессии. К таким качествам, которые можно обозначить понятием «педагогическое мастерство», П. Ф. Каптерев относил манеру учителя держать себя, отчетливость и ясность речи, аккуратность и опрятность.

В другую группу (нравственно-волевые свойства) вошли добросовестное выполнение своих обязанностей, личный педагогический такт, любовь к детям, творчество и т. д.

П. Ф. Каптерев был убежден, что учителю необходимы нравственные свойства, справедливость, добросовестное отношение к своим обязанностям, владение выдержкой, любовь к детям. «Учитель есть лицо, имеющее, кроме специальных учительских свойств, еще общечеловеческие качества, которыми оно также неизбежно будет влиять на учащихся, как своим учительским искусством»<sup>2</sup>. В нравственности учителя

П. Ф. Каптерев видел важнейшее условие осуществления воспитывающего и развивающего характера преподавания.

В группу нравственно-волевых качеств учителя П. Ф. Каптерев ввел силу воли, настойчивость, активность, способность формировать личность, готовую в будущем преодолевать возможные трудности и препятствия. Личность учителя выступает главным педагогическим условием достижения поставленных целей: «...серьезное, добросовестное отношение его к своим обязанностям или небрежное, халатное»<sup>3</sup>.

П. Ф. Каптерев показал, что успех педагогического процесса зависит от взаимодействия педагога и ученика, показав, что от педагогической деятельности зависит развитие ребенка.

Позицию П. Ф. Каптерева разделял и П. Ф. Лесгафт, который подчеркивал, что «самое существенное требование, какое мы вправе предъявить воспитателю и учителю», заключено в знании педагогом законов психического развития личности, а также владении им «картиной индивидуальных свойств конкретного ребенка»<sup>4</sup>.

От учителя требуется, чтобы он организовал работу ребенка так, чтобы «не утомлять» его «непосильным умственным трудом». Труд, который ограничен педагогом, становится уникальным педагогическим средством.

В. П. Вахтеров считал, что авторитет учителя должен держаться на

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Пг.: Земля, 1915. С. 599.

<sup>2</sup> Каптерев П. Ф. Дидактические очерки... С. 381–382..

<sup>3</sup> Каптерев П. Ф. Дидактические очерки ... С. 604.

<sup>4</sup> Лесгафт П. Ф. Школьные типы (Антропологический этюд). СПб., 1884. С. 1.

уважении со стороны учеников: испытывая уважение, ребенок слушается учителя, а потом и доверяет ему. Поэтому обучение должно возбуждать любознательность, чтобы ученик не просто получал знания, но, прежде всего, «научался» их приобретать.

По мнению В. П. Вахтерова, существует только одно средство добиться любви детей — это «самому любить их деятельной любовью». Чем большим уважением и доверием пользуется учитель, тем сильнее действуют на учеников его примеры.

В. П. Вахтеров подчеркивал роль нравственного влияния учителя на учеников: «Надо, чтобы ум ученика воспринял наше требование как логически и незыблемо обоснованные, чтоб он не только поверил в его справедливость, но и понял его. Если в его уме будут мнения, противоречащие тому, на чем вы настаиваете, то ваше дело проиграно»<sup>1</sup>.

В. П. Вахтеров призывал развивать у детей при обучении познавательные интересы и способности в соответствии с потребностями современного общества и реальными возможностями ученика.

Центральной идеей в трудах В. П. Вахтерова была идея подчинения школы «принципу развития сил ребенка»<sup>2</sup>, и именно в этом он усматривал ее назначение: школа должна

поддерживать в них (детях) внутренне присущего им «стремления... к развитию»<sup>3</sup>.

Педагог пропагандировал такой способ организации учебного процесса, который удовлетворял естественную любознательность ребенка, стимулировал его познавательную активность, формировал образовательные потребности. Таким образом, приведенные умения ученика считались признаком педагогической состоятельности учителя.

Педагог считал, что учитель призван быть в школе не ремесленником, а художником»<sup>4</sup>. По его мнению, педагогический талант учителя вырабатывается на основе его нравственного и умственного развития, тонкой душевной организации и наблюдательности. В основе педагогического профессионализма, как считал ученый, лежит общая культура педагога, знание философии, психологии и педагогики, нравственное развитие.

Учитель как ведущий субъект образовательного процесса должен создать учащемуся благоприятные условия, которые обеспечивают его развитие. «Педагогика не есть ремесло. Это — искусство. Подобно тому, как художник берет сырой материал с присущими ему природными качествами и при помощи резца или кисти создает чудный образ, воплощающий в себе

<sup>1</sup> Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаев. М.: Педагогика, 1987. С. 65.

<sup>2</sup> Вахтеров В. П. Идеалы воспитания. М., 1916. С. 130. .

<sup>3</sup> Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. М.: Изд-во т-ва Сытина, 1916. С. 522.

<sup>4</sup> Демков М. И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика. Для народных учителей учительских семинарий педагогических классов женских гимназий, епархиальных училищ и для педагогических курсов при городских училищах. — М.: Сытин, 1916. С. 159.

идею творца...так и педагог, имея в своем распоряжении ум и чувства детей, должен посредством резца своих знаний и красок своих способностей создавать чудные формы Человека»<sup>1</sup>.

Особого внимания заслуживают взгляды на проблему учительства в педагогической системе Н. Ф. Бунакова. Он писал, что основным началом разумной жизни для человека есть труд. Учитель должен развивать в детях любовь и уважение к труду. Ученик, с уважением исполняющий свой школьный труд, в значительной степени расположен к труду вообще, поэтому дети должны почувствовать и сознавать, что они пришли в школу трудиться, заниматься серьезным и важным делом. Он полагал, что школа должна готовить ребенка для самостоятельного труда, применения полученных знаний на практике на пользу своему Отечеству.

Личность воспитывается личностью, а в преподавании личностная взаимосвязь учителя и ученика осуществляется постоянно. Н. Ф. Бунаков писал: «Личность учителя... имеет огромное влияние на детей: это испытал на себе, конечно, всякий, кто был учителем хотя недолгое время»<sup>2</sup>.

Наличие хорошего учителя, по мнению Н. Ф. Бунакова, имеет глубокое психологическое обоснование, связанное с естественной склонностью детей к подражанию. «Известно, что

любовь к учителю побуждает к учению, к труду иногда весьма ленивых и рассеянных детей, — ради любимого учителя они делают серьезные усилия над собой и нередко обнаруживают неожиданные успехи»<sup>3</sup>.

Учитель — тот человек, в котором естественным образом происходит слияние двух функций — обучения и воспитания. Реализацию воспитательных возможностей процесса обучения Н. Ф. Бунаков связывал с личным примером учителя. «Живое отношение учителя к делу переходит к детям, возбуждая в них восприимчивость и стремление к деятельности; его гуманность сообщается детям; его справедливость направляет их к справедливости; его уважение к работе и энергия в труде находят отзыв в душе учеников»<sup>4</sup>.

Проанализировав взгляды педагогов на личность учителя, мы можем дополнить ряд характеристик, предложенных П. Ф. Каптеревым. Ряд интеллектуальных и профессиональных качеств дополняют знание, понимание «всех педагогических законов» (М. И. Демков), широкое общее образование и культура (В. П. Вахтеров), умение учителя «будить мысль» (П. Ф. Лесгафт).

Ряд нравственно-волевых качеств дополняют такие качества, как любить детей «деятельной любовью» (В. П. Вахтеров), быть открытым, честным, серьезным и последователь-

<sup>1</sup> Великий А. Записки педагога. Со вступит. письмом проф. П. Ф. Лесгафта. СПб., 1909. С. 215.

<sup>2</sup> Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. В. Д. Соловьёва. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. С. 249.

<sup>3</sup> Там же. С. 163.

<sup>4</sup> Там же. С. 163.

ным (М. И. Демков), «возбуждать восприимчивость и стремление к деятельности» (Н. Ф. Бунаков).

Таким образом, формирование у школьников познавательной активности, самостоятельности, создания условий для саморазвития личности рассматривались как одно из важных направлений в деятельности учителя.

Становление ученика как субъекта познания предполагает умение самостоятельно и осознанно ставить цели, выбирать средства для их достижения и оценивать результат с точки зрения его соответствия поставленной цели (Е. Н. Селиверстова). Деятельность ученика трактуется как нацеленность на развитие познавательной активности школьников через содержание структурированных учителем предметных знаний, требующих от ученика активной умственной деятельности. Сформированность познавательных структур характеризует готовность школьников к самостоятельной постановке познавательных целей, к выбору способов познавательной деятельности и самооценки полученных результатов.

В условиях школьного образования необходимо специальное формирование способности школьника ставить и реализовывать цели в познании. Образовательный процесс П. Ф. Каптерев рассматривал как развитие способностей ученика и ставил в центр педагогического процесса не метод, не учителя, а ученика.

Важнейшими чертами личностного развития и саморазвития школьников П. Ф. Каптерев считал обращение к внутренним побудительным силам школьника, предоставление простора для его собственных наблюдений за жизнью, многогранность воздействия на все стороны психики ребенка, на его индивидуальность<sup>1</sup>.

Самостоятельность ребенка в обучении, по мнению педагога, способствует развитию творческой активности учащихся. Педагог утверждал: «Усвоение одних лишь готовых знаний допускает только повторение выученного так, как оно было воспринято. Такое непосредственное усвоение развивает только стадность и не дает еще возможности развернуть личную энергию, не допускает никаких творческих проявлений лица»<sup>2</sup>.

Главное в том, отмечал педагог, что самостоятельные рассуждения учат управлять «своим телом и своими поступками» и таким образом обеспечивают интеллектуальное, нравственное и волевое развитие.

Представления П. Ф. Лесгафта о педагогическом успехе определяются пониманием ограниченных возможностей педагога: «Школа не дает готового врача, юриста, педагога; таким питомец школы становится в жизни, развертываясь постепенно, но настоящая школа должна дать молодому человеку возможность приучиться к самостоятельной деятельности»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1982. С. 597–599.

<sup>2</sup> Лесгафт П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания / сост. М.П. Иванова. М.: Изд-во Института практической психологии. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. С. 247.

<sup>3</sup> Там же. С. 249.

П. Ф. Лесгафт отмечал, что для процесса развития ребенка ему должны быть созданы условия, позволяющие ему «проявляться и развиваться со своими чувствованиями»<sup>1</sup>.

В центре внимания школы будущего, полагал В. П. Вахтеров, должен находиться ученик, а не программа, не методы и другие элементы обучения. Он утверждал: «Итак, в общеобразовательной школе и расположение учебного материала, и выбор его должны быть подчинены принципу развития сил ребенка. Из программ должно быть беспощадно изгнано все, что не соответствует силам детей и принципу развития»<sup>2</sup>.

Основным принципом в деле преподавания он ставил самостоятельность ученика. «Дело учителя — помочь ученику поставить интересную для него задачу и найти необходимые материалы для ее решения, а сам процесс решения учитель должен предоставить ему самому»<sup>3</sup>.

М. И. Демков в своих работах уделял большое внимание личности обучаемого. Человек, утверждал ученый, развивается «сообразно индивидуальным его особенностям» и потому, если школа заботится об ученике, она должна обеспечить «полноту развития сил и нравственного совершенствования его». В рассуждениях ученого заметно стремление к гармоничному всестороннему развитию личности.

Процесс обучения М. И. Демков представлял как последовательное

продвижение ученика от незнания к знанию и соответствующим умениям и навыкам. В этот процесс он включал непосредственное восприятие учащимся изучаемого материала, закрепление знаний, выработку умений и навыков, применение знаний, умений и навыков на практике.

В целом, по М. И. Демкову, обучение призвано осуществлять свободное развитие личности с учетом ее интересов, склонностей, способностей. Вкладом М. И. Демкова в дидактику является обоснование требования уважения к личности ученика — идее «целостно-смыслового равенства» участия в общении учителя и ученика.

Направление мыслей М. И. Демкова о необходимости учитывать способности и потребности личности соотносится с воззрениями педагогов рубежа веков, которые ставили личность ученика в учебном процессе превыше всего (Н. Ф. Бунаков, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт и др.).

Итак, от деятельности учителя и его профессионализма зависит познавательная деятельность ученика, следовательно, в результате взаимодействия учителя и ученика открывается потенциал для интеллектуального развития школьника.

Все отечественные ученые рубежа XIX—XX веков отмечают, что ученик перестал быть активным восприимчиком учебного материала и стал субъектом, активно творящим свою индивидуальность в процессе учебной

<sup>1</sup> Там же. С. 83.

<sup>2</sup> Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. М.: Изд-во т-ва Сытина, 1916. С. 530.

<sup>3</sup> Вахтерова Э. О. В. П. Вахтеров, его жизнь и работа (1853–1924). М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 308 с.

деятельности. Опыт выступать субъектами познавательной деятельности формируется у школьников учителем.

Общим положением в трудах отечественных педагогов являлось то, что в основе обучения должно быть умственное и нравственное развитие ученика, усовершенствование его способностей; в учении необходимо предоставлять ученику как можно больше самостоятельности, чтобы он учился мыслить.

Отечественные педагоги пропагандировали такой способ организации учебного процесса, который удовлетворял бы естественную любознательность ребенка, стимулировал его познавательную активность, формировал образовательные потреб-

ности. Формирование у школьников познавательной активности, самостоятельности, создания условий для саморазвития личности рассматривались как одно из важных направлений в деятельности учителя.

Таким образом, педагогами рубежа XIX—XX веков были обоснованы подходы к решению проблем взаимодействия педагога и учащихся, в процессе усвоения содержания образования для достижения поставленных целей обучения. Дидактические вопросы взаимодействия учителя и ученика были направлены на вовлечение ученика в целостную познавательную деятельность, которая мыслилась как активная творческая деятельность учащихся.

### Список литературы

1. Бунаков, Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Н. Ф. Бунаков / Сост. В. Д. Соловьева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. — 412 с.
2. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М.: Изд-во т-ва Сытина, 1916. — 592 с.
3. Вахтерова, Э. О. В. П. Вахтеров, его жизнь и работа (1853—1924) / Э. О. Вахтерова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 308 с.
4. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаев. — М.: Педагогика, 1987. — 400 с.
5. Вахтеров, В. П. Идеалы воспитания / В. П. Вахтеров. — М.: Изд. т-ва Сытина, 1916. — 258 с.
6. Великий, А. Записки педагога. Со вступит. письмом проф. П. Ф. Лесгафта / А. Великий. — СПб., 1909. — 226 с.
7. Демков, М. И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика. Для народных учителей учительских семинарий педагогических классов женских гимназий, епархиальных училищ и для педагогических курсов при городских училищах / М. И. Демков. — М.: Изд. Сытина, 1916. — 332 с.
8. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. — Пг.: Земля, 1915. — 434 с.
9. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев / Сост. П. А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
10. Лесгафт, П. Ф. Школьные типы (Антропологический этюд) / П. Ф. Лесгафт. — СПб.: Типография Н. А. Лебедева, 1884. — 78 с.
11. Лесгафт, П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания П. Ф. Лесгафт / сост. М. П. Иванова. — М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. — 416 с.



Е. А. Ефимова

**ИЗ ИСТОРИИ ПРИМЕНЕНИЯ  
УМСТВЕННЫХ ИГР  
В ОЧНО-ЗАОЧНОЙ РАБОТЕ  
С ДЕТЬМИ  
(«КОНКУРС СМЕКАЛКИ»)**

УДК 94(47).084.6-9+379.8+398.6

ББК 74.200.585.81+77.563

В статье рассматривается опыт проведения заочного конкурса занимательных задач и головоломок на традиционном игровом празднике «Неделя игры и игрушки» в Московском городском Дворце пионеров – Государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Воробьевы горы». Освещены также педагогические истоки этой работы.

Ключевые слова: история педагогики; игры; умственные игры; занимательные задания; игротека; очно-заочная работа с детьми; Московский городской Дом пионеров; Московский городской Дворец пионеров и школьников; «Неделя игры и игрушки»; «Конкурс смекалки».

E. A. Efimova

**FROM THE HISTORY OF USE OF MENTAL GAMES  
IN INTERNAL AND CORRESPONDENCE WORK  
WITH CHILDREN (THE “CONTEST OF SAVVY”)**

The article discusses the experience of organization correspondence competition includes mental games, entertaining tasks and puzzles during the traditional game holiday «Week of games and toys» in The Moscow city Palace of pioneers - State budgetary educational institution «Vorobyovy Gory».

Key words: history of pedagogic; games; mental games; entertaining tasks; game-room; internal and correspondence (full-time and part-time) work with children; Moscow city House of pioneers; Moscow city Palace of pioneers; «Week of games and toys»; «Contest of savvy»).

В Московском городском Дворце пионеров (с 2014 г. – ГПБОУ «Воробьевы горы») ежегодно в течение

60 лет проводится игровой праздник «Неделя игры и игрушки». В дни осенних школьных каникул сотни

детей в течение нескольких часов могут поиграть в различные подвижные и умственные игры, поучаствовать в конкурсах и мастер-классах. После игровой программы проходит игровое представление или концерт в концертном зале Дворца. Но праздник «Неделя игры и игрушки» начинается задолго до того, как его юный участник придет во Дворец на Воробьевы горы. Получая пригласительный билет на праздник, он получает и игровое домашнее задание «Конкурс смекалки». Обычно в нем 15–20 игровых задач и заданий; многие из них связаны с различными науками и школьными предметами (астрономия, биология, география, история, лингвистика, литературоведение, математика, физика, химия и др.). По форме задания «Конкурса смекалки» являются ребусами, анаграммами, криптограммами, буквенными и цифровыми задачами, головоломками и т. д.

Корни, истоки праздника «Неделя игры и игрушки» находятся в истории работы игротеки Московского городского Дома пионеров. «Неделя игры и игрушки», как и игротека, является детищем крупного специалиста в области детской игры, создателя игротек в Одессе (1935 г.) и в Московском городском Доме пионеров (1947 г.) Ефима Марковича Минскина (1906–1987).

Его стремление донести игры до каждого ребенка, принесенное им из

одесской игротеки 1935–1941 гг., совпало с парадигмой массовой работы Московского городского Дома пионеров, выражающейся в стремлении к наиболее широкому охвату московских школьников мероприятиями Дома пионеров. В этих целях игротеккой МГДП в конце 1940-х–1950-х гг. практиковались выездные, заочные, очно-заочные формы работы, а также массовые праздники. Среди последних самым ярким был праздник новогодней елки, организуемый в МГДП тех лет почти исключительно силами игротеки и по схеме, близкой к схеме будущей «Недели игры и игрушки».

Практика предварительного, предпраздничного вручения детям игровых домашних заданий была выработана Е. М. Минским именно в годы работы в Московском городском Доме пионеров. В преддверии праздников новогодней елки, начиная с нового 1949 года, игротеккой Московского Дома пионеров по московским и подмосковным школам рассылались сборники конкурсных задач, занимательных вопросов и головоломок на зимнюю и новогоднюю тематику (тиражами 10–13 тыс. экз.). Нами выявлено 14 модификаций таких сборников, изданных в 1948–1957 гг. Примеры названий: «Мой новогодний подарок» (1951), «Затеи Деда Мороза» (1952), «В зимний вечер» (1954), «Новогодний подарок Деда Мороза» (1956)<sup>1</sup>. Школьники,

1 Ефимова Е. А. Публикации Е. М. Минскина. // Празднично-игровая культура и современное образование : материалы научно-практической конференции по празднично-игровой культуре / Сост.: В. Ю. Колчев, Л. А. Нисловская. М.: МГДД(Ю)Т, 2013. С. 114–131.

выполнившие эти задания, сдавали ответы лично во время праздников в Доме пионеров или присылали по почте. Подведение итогов обычно проходило в марте. Победителей для этого мероприятия собирали в МГДП также путем рассылки приглашений по почте; они получали в подарок настольные игры, изготовленные в мастерской Дома пионеров.

Е. М. Минский не сочинял игровые задания, он располагал огромной информационной базой в виде книг, журналов, газет, других изданий, а также вырезок, выписок, рисунков из литературы, которую собирал десятилетиями. До сих пор многие его издания из числа указанных выше успешно используются в практической работе.

Используя удачный опыт проведения новогодних праздников, Е. М. Минский и руководимая им игротка МГДП, не отказываясь от проведения новогоднего праздника, в короткие сроки смогли организовать еще один увлекательный длительный праздник для московских школьников — «Неделю игры и игрушки». «Неделя игры», ставшая одной из лучших традиций нашего Дома-Дворца, проходит с 1950 года<sup>1</sup>.

Домашние игровые задания «Недели игры», получившие впоследствии название «Конкурс смекалки», были введены с 1965 г. Они давались сначала под традиционным для игротки Е. М. Минского заглавием «Над этим стоит подумать», затем (с 1971 г.) появилось словосочетание «Ума палата» и параллельно — «Конкурс смекалки». Задания были оформлены как черно-белый вкладыш в цветной билет-приглашение на праздник<sup>2</sup>.

Организационно процесс получения ответов на задания и их оценки был четко структурирован; в этом алгоритме он проходит и по сей день. Задания предваряются обращением к юному участнику «Недели игры и игрушки»: «Попытайся дома решить помещенные на этих страницах задачи и головоломки. Ответы в письменном виде сдай при входе во Дворец пионеров. За лучшие ответы будут вручаться призы. Не забудь указать фамилию, имя, школу, класс и домашний адрес». В настоящее время оно несколько длиннее: «Дорогой друг! Реши дома эти задания. Аккуратно оформив ответы на отдельных листах или в тетради (можно напечатать), сдай их при входе во Дворец творчест-

<sup>1</sup> Ефимова Е. А. Неделя игры и игрушки: историко-педагогический экскурс // Мир игры и празднично-игровая культура детства. Ч. 1. / Отв. ред. С. В. Григорьев. Под общ. ред. Д. Л. Монахова, С. В. Григорьева, А. С. Фролова. М.: ОДИ-International, МГДЦ(Ю)Т, 2010; Неделя игры и игрушки: История и педагогическое значение // Московская игротка. Выпуск 2. М.: МГДЦДиЮ, 1999–2000, С. 1–16.

<sup>2</sup> Ефимова Е. А. Приглашения в игру: билеты на праздник «Неделя игры и игрушки» в фондах Музея истории детского движения Московского городского дворца детского (юношеского) творчества // «Гуляй там, где все»: история советского детства: опыт и перспективы исследования / Сост.: В. Г. Безрогов, М. В. Тендрякова; редкол.: М. Р. Балина, В. Г. Безрогов, К. Келли, А. А. Котомина, О. М. Розенблюм, М. В. Тендрякова, Ю. В. Филиппов. М.: РГТУ, 2013, С. 307–316.

ва. Обязательно укажи фамилию, имя, номер школы и класс (также электронный адрес и контактный телефон), административный округ. Выполнять задания можно самостоятельно или с друзьями; можно пользоваться помощью старших и дополнительной литературой. Желаем успеха!»

Пришедшие на праздник дети сдавали домашнее задание при входе во Дворец в киоск с яркой надписью «Конкурс смекалки». Пока дети осваивали игровое пространство Дворца, участвуя в играх и соревнованиях, специальное жюри «Конкурса смекалки» из сотрудников отдела игры проверяло их работы. При оценке работ учитывались: правильность решения, полнота ответов, самостоятельность выполнения творческих заданий, качество и глубина выполнения творческих заданий, красочное оформление работы. Жюри могло выделить в некоторых случаях выполнение и отдельного задания. Объявление фамилий победителей и вручение призов происходило по окончании игрового представления на сцене Концертного зала Дворца<sup>1</sup>.

Обратимся теперь к давним педагогическим истокам «Конкурса смекалки»: под этим названием

проходил конкурс, включающий в себя решение авторских головоломок, занимательных задач и трудовых заданий, составленных учащимися (и педагогами) под руководством замечательного педагога-игровика, энциклопедиста Виктора Николаевича Терского (1898—1965), в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, руководимой А. С. Макаренко (1888—1939)<sup>2</sup>.

А. С. Макаренко высоко ценил В. Н. Терского и его деятельность в области клубной работы, в области организации досуга коммунаров. «Конкурс смекалки» (он же «Ребусник») являлся одной из крупнейших инноваций В. Н. Терского, содержавшей огромный социально-педагогический потенциал. «Что такое ребусник — трудно даже определить. Во всяком случае — это организация, насчитывающая в некоторые периоды до ста коммунаров. Когда начинается ребусник, каждый коммунар имеет право предложить для него любую задачу, но непременно оригинальную. Художественно оформленный ребусник вывешивается на общем листе <...> Задачи можно давать самые разнообразные — от простой арифметической до сложной производственной. Даются и шуточ-

<sup>1</sup> Ефимова Е. А. Конкурс смекалки на «Неделе игры и игрушки» // Бюллетень программно-методических материалов для учреждений дополнительного образования детей (региональный опыт). 2008, № 1(48), С. 31–32.

<sup>2</sup> Терский В. Н. Клубные занятия и игры в практике А. С. Макаренко. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. (Пионерская и комсомольская работа в школе / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики); Терский В. Н., Кель О. С. Игра «Конкурс смекалки» в школе: (Опыт школы-интерната) / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960.; Терский, В. Н., Кель О. С. Игра. Творчество. Жизнь. М.: Просвещение, 1966.

ные задачи. Таких задач на ребусном листе появляется больше двухсот»<sup>1</sup>.

Сам В. Н. Терский впоследствии не раз давал определения придуманному им конкурсу как особой формы внешкольной работы, основанной на организации многоаспектной соревновательной деятельности детей. Задания, предлагаемые участникам, были настолько многообразны, насколько была в этом необходимость, и непременно были связаны с повседневной жизнью коммуны им. Ф. Э. Дзержинского. Конкурсная форма наполнялась актуальным, жизненным содержанием; сложность заданий и вопросов варьировалась. «Конкурс смекалки является формой влияния, обеспечивающей наиболее объемную сферу действия, несравнимо большую, чем любая другая игра или даже комплекс игр»<sup>2</sup>. «Эта массовая игра исключительно точной педагогической направленности, как и все игры системы А. С. Макаренко. Особенность ее и в том, что это не только игра. Это и особая, специально для детей инструментованная форма соревнования.

Впрочем, не только для детей. Многие студенты и научные работники считают, что подобные игры очень нужно проводить и в вузах. <...> В 1919—1924 годах я проводил подобные конкурсы в клубах Красной Армии, и они себя вполне оправдывали»<sup>3</sup>.

Позже, в 1950-е — 1960-е гг., В. Н. Терский совместно со своей последовательницей, кандидатом педагогических наук Ольгой Сергеевной Кель успешно практиковал игру «Конкурс смекалки» в ряде школ-интернатов; с их легкой руки эта форма работы приобрела известность в педагогических кругах и успешно применялась на практике<sup>4</sup>. «Суть ее состоит в том, что перед детским коллективом систематически ставятся различные интересные задачи и трудовые задания, выполнение которых развивает у детей смекалку, сообразительность, трудолюбие. Задачи размещаются на особых плакатах целыми сериями, иллюстрируются рисунками, чертежами, стихами, вообще чем-либо интересным. На лучшее их решение и объявляется конкурс <...>. Игра «Конкурс смекалки»

<sup>1</sup> Макаренко, А. С. Сочинения : В 7 т. / Ред. коллегия: И.А. Каиров (глав.ред.) [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957—1958. Т. 2. С. 108—109, Т. 5. С. 183—184.

<sup>2</sup> Терский В. Н. Клубные занятия и игры в практике А. С. Макаренко. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. (Пионерская и комсомольская работа в школе / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики).

<sup>3</sup> Терский В. Н., Кель О. С. Игра «Конкурс смекалки» в школе: (Опыт школы-интерната) / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. С. 100, 102.

<sup>4</sup> Кель О. С., Ларина А. А., Тамбовкина Т. И. Игра в школе-интернате // Воспитательная работа в школах-интернатах / Под ред. М. Н. Колмаковой. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959, С. 173—195; Коваль, Г. Е., Мирошниченко С. Н. Конкурс смекалки / Дагест. отд. пед. об-ва РСФСР. Секция начального обучения. Махачкала.: Дагучпедгиз, 1970; Кривцов, С. И. «Конкурс смекалки» — форма внеклассной и внешкольной работы // Учиться на опыте лучших. Новосибирск.: Новосибирский обл. институт усоверш. учителей, 1959. С. 61—74; Ларина, А., Тамбовкина Т. Конкурс смекалки. / Калининградский обл. институт усоверш. учителей. Калининград : Кн. изд-во, 1958.

способствует практическому осуществлению индивидуального изучения детей по решениям задач конкурса, по выполнению детьми трудовых заданий, по их письменным ответам на задачи — документам, более ценным и показательным в педагогическом отношении, чем анкеты и даже иные задушевные разговоры с детьми»<sup>1</sup>.

Более подробная подборка материалов по «Конкурсу смекалки» В. Н. Терского помещена в вышедшем несколько лет назад в МГД(Ю)Т сборнике «Празднично-игровой мир детства: проблемы и технологии развития»<sup>2</sup>.

Е. М. Минский, в отличие от практикующих педагогов В. Н. Терского и О. С. Кель, работавших в замкнутых детских коллективах — в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, в школах-интернатах — был организатором детской игровой деятельности в рамках крупнейшего в столице внешкольного учреждения. Он работал с весьма значительными массами детей, в том числе и дистанционно. Взяв название конкурса и его общее содержание, он соединил с ними выработанную еще в Доме пионеров форму «Задач Деда Мороза» (предпраздничное домашнее задание). Этот синтез оказался педагогически оправданным и плодотворным.

В течение многих десятилетий «Конкурс смекалки» является традиционной заочной формой работы с детьми в контексте «Недели игры и игрушки», бережно хранимой педагогами отдела игры Дворца. Оказывается, что и в наше щедрое на развлечения время семьи с удовольствием проводят не один вечер, решая задания и головоломки «Конкурса смекалки», мастера самоделки.

В последние годы, уже в XXI веке, в отделе игры были разработаны «Положения о конкурсе смекалки», где четко обозначались его структура, цели и задачи. Обратим внимание на формулировку педагогических задач конкурса смекалки: привлечение детей школьного возраста к выполнению занимательных задач и заданий, развитие познавательных интересов детей через игру; совершенствование форм рациональной организации досуга детей и подростков; накопление опыта в области организации очно-заочных конкурсов. Эта форма очно-заочной игровой работы с детьми была признана столь удачной, что была заимствована уже в начале 2000-х гг. и устроителями новогодних праздников в нашем Дворце (отдел культурно-досуговой работы). В течение нескольких лет на праздниках новогодней елки действовала «Почта Деда Мороза»,

<sup>1</sup> Терский, В. Н., Кель О. С. Игра. Творчество. Жизнь. М.: Просвещение, 1966. С. 13, 81–83; см также: Терский, В. Н., Кель О. С. Игра «Конкурс смекалки» в школе: (Опыт школы-интерната) / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960.

<sup>2</sup> Ефимова Е. А. Актуализация истории психолого-педагогических исследований празднично-игровой культуры. Педагогика игры А. С. Макаренко и В. Н. Терского. // Празднично-игровой мир детства: проблемы и технологии развития. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. М. : МГД(Ю)Т, 2005, С. 53–81.

организованная по тому же принципу.

Работа над заданиями «Конкурса смекалки» предваряет очное участие детей в игровом празднике. Они получают возможность проверить и дополнить свои знания по школьным предметам, используя разные источники. В «Конкурс смекалки», кроме умственных, логических, занимательных заданий, входят одно или несколько творческих заданий, требующих не только эрудиции, но и работы с книгой, наблюдательности, изобретательности, фантазии, литературных навыков. С 1990-х гг. в «Конкурс смекалки» включены задания, выделенные в отдельные конкурсы («Конкурс собирателей игр или Вопросы Деда-игроведа», «Конкурс самодельных игр и головоломок», по которым также были разработаны «Положения») — рассказать об интересном случае, связанном с игрой, назвать любимые игры, сделать игрушку и т. п. Таким образом, еще находясь дома, дети включаются в специально-организованную игровую деятельность. В конкурсе может принять участие любой школьник, группа школьников, класс, семья (последнее весьма важно для укрепления межпоколенных связей, неумолимо рушащихся в нашем информационном обществе).

Пожалуй, неплохо процитировать отзыв одного из родителей, напечатанный в «Информационном бюллетене» Дворца: «Настольный футбол увлек нас настолько, что мы чуть не опоздали на представление и подведение итогов конкурса. Вот тут-то нас ждал

сюрприз. Среди победителей заочного тура конкурса был и мой сын. Мы даже не сразу сообразили, что звучит имя сына, которого приглашали на сцену для вручения подарка — конечно — игры. Сын был удивлен, что так бывает в реальной жизни. Он думал, что такое событие можно увидеть только по телевизору <...> Но главное, чем завершился праздник игры, — это то, что победителей заочного тура «Конкурса смекалки» пригласили на очное соревнование в игротеку. Здесь мы познакомились не только с победителями, но и с организаторами этого праздника. Удивляет, как психологически точно и тонко сотрудники игротеки смогли провести очный тур. Предусмотрено было и то, что не каждый участник сможет самостоятельно показать свои возможности, поэтому отдельно проходил конкурс в команде старшеклассников (интересно, что их было немало) и команде младших школьников, а также была организована команда родителей с детьми. <...> В ходе решения задач я был приятно удивлен тем, что сын выполнил некоторые задания быстрее меня и правильно, а с некоторыми нам пришлось «повозиться» вместе. <...> Теперь в игры, которые мы получили в качестве призов, играют все ученики нашего 4-6 класса»<sup>1</sup>.

Попытка перевода «Конкурса смекалки» в круглогодичный электронный формат оказалась неудачной не только из-за отсутствия в структуре отдела адекватного компьютерного оборудования и специального сотруд-

<sup>1</sup> Летягин А. А. Праздник игры и игрушки (родительские наблюдения с воспоминаниями и размышлениями) // Информационный бюллетень МГДД(Ю)Г. 2007. № 44. С. 6–8.

ника для постоянной заочной работы с детьми, но и материала для такой работы<sup>1</sup>. Однако «просторы Интернета» все же оказались задействованы в этой работе. По многочисленным просьбам родителей о возможности получения заданий «Конкурса смекалки» по Интернету был создана электронная страница [konkurs-smekalki@yandex.ru](mailto:konkurs-smekalki@yandex.ru), которая успешно используется для рассылки текстов заданий и для ответа на вопросы посетителей о «Конкурсе смекалки» и о Неделе игры. Общение на этой странице проходит в течение учебного года.

По результатам заочного конкурса проходит встреча победителей, куда включен, в частности, очный тур конкурса. В него включены несложные задания числом не более четырех, но на решение каждого задания отводится 2—3 минуты. На очной встрече проходит также разбор ответов, обмен мнениями и впечатлениями от участия в конкурсе. Многолетний опыт показывает, что на очную встречу приходят 15-20 % всех приглашенных победителей «Конкурса смекалки» (приглашения они получают вместе с подарками при награждении на сцене).

Желающие дети вместе с родителями могут впоследствии посетить встречи Клуба смекалистых (4 раза в год). В течение 10 лет деятельности Клуба смекалистых его участники совершили выезды в Сергиев-Посад в Музей игрушки,

в Театр Занимательной науки под руководством С. Н. Кириллова, в игротеку Политехнического музея. Прошли встречи со специалистами: головоломщиком Д. Л. Певницким, палиндромистом А. В. Бубновым, с руководителями и участниками клуба «Маленькие находчивые». На встречах Клуба смекалистых дети вместе с родителями разыгрывали и отгадывали шарады, знакомились с правилами решения и составления ребусов, головоломок, решали цифровые задачи и шифровки.

За 10 лет руководства Клубом смекалистых нам не раз пришлось столкнуться с искренней конструктивной любознательностью детей и родителей. Так, для ответа на простой вопрос «Почему мы называемся клубом смекалистых?»<sup>2</sup>, мы совместно провели небольшое историко-лингвистическое исследование. Представители детей искали в Интернете (кто сейчас смотрит в словари!) значения слова «смекалка» и его однокоренных слов; представители родителей по каталогу РГБ выявили более сотни изданий, содержащих такие слова. На совместном обсуждении мы вместе пришли к выводу, что значение слова «смекалка» — «догадливость», «находчивость», «сообразительность», «способность к нестандартному мышлению»; происходит это слово от диалектального слова «смекало» в значении «ум», «сметка». Но его употребление менялось со временем. В конце XIX—на-

<sup>1</sup> Аромштам В. С., Григорьев С. В., Ефимова Е. А., Самсонова А. В. Опыт создания интернет-варианта «Клуба на дому». // Игра и праздник: современные проблемы. Доклады, тезисы, материалы городской научно-практической конференции. М.: МГДД(Ю)Т, 2003, С. 126–128.

чале XX в. оно употреблялось как характеристика природной хитрости и находчивости человека необразованного, но талантливого. В 1930-е гг., а затем в 1950-е — 1960-е гг. активно употреблялось в печатных работах по новаторству, по рационализации и изобретательству (рабочая смекалка, конструкторская смекалка). В военные 1940-е гг. и позже при описании деталей военных действий много писали о красноармейской смекалке, о военной смекалке. Отдельную ветвь словоупотребления составляют публикации по занимательной математике. Сюда слово «смекалка» пришло с легкой руки Е. И. Игнатьева («В царстве смекалки», 1911 г.) и Б. А. Кордемского («Математическая смекалка», 1955 г.). С 1990-х гг. эта ветвь стала основной; есть интернет-сайты со словом «smekalka», содержащие занимательные вопросы, логические задачи, головоломки, с 2010 г. издается журнал «Смекалка». Теперь часто слово «смекалка» применяется вообще ко всем занимательным заданиям и задачам. Именно здесь наш «Клуб смекалистых» и находится.

Уже впоследствии нами без участия членов клуба было сформулировано предположение о происхождении словосочетания «Конкурс смекалки». Видимо, автор словосочетания — В. Н. Терский. В 1930-х гг. на волне новаторства и рационализаторства он помещал в свои «Ребусники» (или инициировал это со стороны учащих-

ся) задания на знание и практическое применение механики, электротехники и пр. Результаты выполнения этих заданий были по сложности и по практико-ориентированности на одном уровне с рационализаторскими предложениями рабочих промышленных предприятий страны. Используя современную ему терминологию прессы, В. Н. Терский тогда или позже переименовал «Ребусник» в «Конкурс смекалки». Продолжив работу в этом направлении в 1950-е — 1960-е гг., когда престиж науки и техники, рационализаторства и изобретательства был весьма высок, В. Н. Терский достаточно широко представил свои разработки педагогическому сообществу, в котором «Конкурсы смекалки» были приняты с интересом и воодушевлением<sup>1</sup>. Достаточно отметить, что одним из разделов смотра пионерских дружин, проходившего в середине 1960-х гг., был «Турнир смекалистых». В эти годы журнал «Юный техник» в приложении «Для умелых рук» рекомендовал проводить с учащимися конкурсы смекалки (оформление — в виде стенгазет или стендов), прививающие пионерам трудовые навыки и развивающие сообразительность и трудолюбие, а газета «Пионерская правда» вела на своих страницах рубрику «Турнир смекалистых», где юным читателям предлагались задания действительно из области изобретательства.

Опыт последних 5—10 лет про-

<sup>1</sup>На старт, смекалистые! / Авт.-сост. Н. А. Садовый. Ленинград: Ленингр. дворец пионеров им. А. А. Жданова. Метод. кабинет. Л. : [б. и.], 1974; Шваб Ю. М. Смекалистые, на старт! : [Сборник игр]. Ташкент : Учитель, 1966,

ведения «Конкурса смекалки» на «Неделе игры и игрушки» показал многочисленные изменения в контингенте участников «Конкурса смекалки» и в масштабах той информационной базы, которой они располагают. Параллельно общему снижению возраста кружковцев (обучающихся) Дворца серьезно снизился и возраст участников «Конкурса смекалки». Если в начале 2000-х гг. среди участников и победителей «Конкурса смекалки» были учащиеся 10 и даже 11 классов, то в 2015 г. самый старший участник «Конкурса смекалки» — шестиклассник, а самый старший победитель — пятиклассник. Часто бывает, что родители, стремясь зафиксировать раннее развитие ребенка, привлекают к решению заданий детей дошкольного возраста; однако

участие детей сводится к перерисовыванию печатными буквами текста ответов в тетрадку и, вероятно, устному обсуждению задач и заданий с родителями. Также мы столкнулись с необходимостью подбирать такие задания для «Конкурса смекалки», ответы на которые невозможно найти в Интернете. Тем не менее, как нам не раз довелось убедиться, «Конкурс смекалки» собирает вокруг себя умных, любознательных детей и мотивированных на конструктивное общение с детьми родителей.

Опыт очно-заочной работы с детьми, выработанный при проведении «Конкурса смекалки», весьма интересен и может быть широко распространен. Историко-педагогические корни этой работы могут стать предметом отдельного исследования.

### Список литературы

1. Ефимова, Е. А. Актуализация истории психолого-педагогических исследований празднично-игровой культуры. Педагогика игры А. С. Макаренко и В. Н. Терского. / Е. А. Ефимова // Празднично-игровой мир детства: проблемы и технологии развития. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. — М.: МГДД(Ю)Т, 2005. — С. 53—81.

2. Аромштам, В. С. Опыт создания интернет-варианта «Клуба на дому». / В. С. Аромштам, С. В. Григорьев, Е. А. Ефимова, А. В. Самсонова // Игра и праздник: современные проблемы. Доклады, тезисы, материалы городской научно-практической конференции. — М.: МГДД(Ю)Т, 2003. — С. 126—128.

3. Ефимова, Е. А. Конкурс смекалки на «Неделе игры и игрушки» 8 / Е. А. Ефимова // Бюллетень програм-

мно-методических материалов для учреждений дополнительного образования детей (региональный опыт). — 2008, — № 1 (48), — С. 31—32.

4. Ефимова, Е. А. Неделя игры и игрушки: историко-педагогический экскурс / Е. А. Ефимова // Мир игры и празднично-игровая культура детства. — Ч.1. / Отв. ред. С. В. Григорьев. Под общ. ред. Д. Л. Монахова, С. В. Григорьева, А. С. Фролова. — М.: ОДИ-International, МГДД(Ю)Т, 2010. — 198 с.

5. Ефимова, Е. А. Приглашения в игру: билеты на праздник «Неделя игры и игрушки» в фондах Музея истории детского движения Московского городского двorca детского (юношеского) творчества / Е. А. Ефимова // «Гуляй там, где все»: история советского детства: опыт и перспективы исследования / Сост.: В. Г. Безрогов, М. В. Тендрякова; редкол.: М. Р. Балина,

В. Г. Безрогов, К. Келли, А. А. Котомина, О. М. Розенблюм, М. В. Тендрякова, Ю. В. Филиппов. — М. : РГГУ, 2013. — С. 307–316.

6. Кель, О. С. Игра в школе-интернате / О. С. Кель, А. А. Ларина, Т. И. Тамбовкина // Воспитательная работа в школах-интернатах / Под ред. М. Н. Колмаковой. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. — С. 173–195.

7. Коваль, Г. Е. Конкурс смекалки / Г. Е. Коваль, С. Н. Мирошниченко / Дагест. отд. пед. об-ва РСФСР. Секция начального обучения. — Махачкала. : Дагучпедгиз, 1970. — 66 с.

8. Кривцов, С. И. «Конкурс смекалки» — форма внеклассной и внешкольной работы / С. И. Кривцов // Учиться на опыте лучших. — Новосибирск. : Новосибирский обл. институт усоверш. учителей, 1959. — С. 61–74.

9. Ларина, А. Конкурс смекалки. / А. Ларина, Т. Тамбовкина / Калининградский обл. институт усоверш. учителей. — Калининград : Кн. изд-во, 1958. — 25 с.

10. Лetyгин, А. А. Праздник игры и игрушки (родительские наблюдения с воспоминаниями и размышлениями) / А. А. Лetyгин // Информационный бюллетень МГДД(Ю)Т. — 2007. — № 44. — С. 6–8.

11. Макаренко, А. С. Сочинения : В 7 т. / Ред. коллегия: И. А. Каиров (глав. ред.) [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957–1958.

12. На старт, смекалисты! / Авт.-сост. Н. А. Садовый. — Ленинград: Ленингр. дворец пионеров им. А. А. Жданова. Метод. кабинет. — Л. : [б. и.], 1974. — 19 с.

13. Неделя игры и игрушки: История и педагогическое значение // Московская игротка. Выпуск 2. — М. : МГДТДиО, 1999–2000. — С. 1–16.

14. Ефимова, Е. А. Публикации Е. М. Минскина. / Е. А. Ефимова // Празднично-игровая культура и современное образование : материалы научно-практической конференции по празднично-игровой культуре / Сост.: В. Ю. Колчев, Л. А. Нисловская. — М. : МГДД(Ю)Т, 2013. — С. 114–131.

15. Терский, В. Н. Клубные занятия и игры в практике А. С. Макаренко / В. Н. Терский. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959, — 159 с. (Пионерская и комсомольская работа в школе / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики).

16. Терский, В. Н. Игра «Конкурс смекалки» в школе: (Опыт школы-интерната) / В. Н. Терский, О. С. Кель / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. — 88 с.

17. Терский, В. Н. Игра. Творчество. Жизнь / В. Н. Терский, О. С. Кель. — М. : Просвещение, 1966. — 303 с.

18. Шваб, Ю. М. Смекалисты, на старт! : [Сборник игр] / Ю. М. Шваб. — Ташкент : Учитель, 1966. — 54 с.

В. Б. Помелов



**ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
СВЯЩЕННИКОВ-ПОДВИЖНИКОВ  
ВЯТСКО-КАМСКОГО РЕГИОНА  
СТЕФАНА ПЕРМСКОГО  
И ТРИФОНА ВЯТСКОГО**

УДК 37(09)(470.342)  
ББК 74:86.372.24-683.9(235.51)г

В статье раскрывается содержание подвижнической деятельности первых просветителей Вятско-Камского региона – Стефана Пермского и Трифона Вятского. Показан их вклад в дело распространения письменности и книжной культуры среди местного населения, в строительство храмов.

**Ключевые слова:** Волго-Вятский регион; Стефан Пермский и Трифон Вятский; древне-коми азбука; Елифаній Премудрий; Вятский монастырь.

V. B. Pomelov

**THE ENLIGHTENMENT ACTIVITIES  
OF THE FIRST PRIESTS-DEVOTEES  
OF THE VYATKA-KAMA REGION  
STEPHAN PERMSKY AND TRIPHON VYATSKY**

The article reveals the contents of the enlightenment activities of the first priests-devotees of the Vyatka-Kama region Stephan Permsky and Triphon Vyatsky. Their contribution into the spreading of literacy and book culture among the native population, into the church-building is shown.

**Key words:** the Vyatka-Kama region; Stephan Permsky and Triphon Vyatsky; the ancient-Komi ABC; Epiphany the Wise; the Vyatka cloister.

Миссионерско-просветительская деятельность первых вятских проповедников-просветителей Стефана Пермского и Трифона Вятского осуществлялась в период, когда Русь освобождалась от ига иноземных захватчиков и начинало складываться

централизованное государство из княжеств, объединявшихся вокруг Москвы.

В этот период Вятка и Пермь считались далекими окраинами русских земель. Просвещение здесь находилось в совершенно зачаточном состо-

янии. Оно получило толчок к своему развитию лишь благодаря усилиям просветителей-миссионеров, сочетавших в своей деятельности христианизацию местного населения и обучение его грамоте. Пермская земля с XII в. находилась в номинальной зависимости от Новгорода Великого, а с XIV в. населявшие ее коми-зыряне стали данниками великого князя московского. Позднее, в XVII в. Пермская земля стала территорией епископства Вятского и Великопермского (ныне — Вятское и Слободское).

Первым по времени просветителем народов указанного региона является Степан Храп (ок. 1345, г. Великий Устюг □ 26.04.1396, г. Москва), более известный под именем Стефана Пермского. Он вошел в историю русского просвещения как создатель коми-зырянской азбуки, основоположник древнего коми литературного языка, писатель, переводчик, философ и художник, создатель первых коми школ, учитель и распространитель христианства в Перми Вычегодской и на территории епископства Вятского и Великопермского.

Отец Стефана Симеон был русским священником, причетником (клириком) соборной церкви Богородицы Великого Устюга Вологодского края, мать Мария — крестьянкой из коми-зырян.

Первоначальное образование Стефан получил в семье. В течение 10—12 лет он прослужил дьяком в Устюжском соборе, где «научился

грамматической хитрости и книжной силе». В годы учебы в Ростовской монастырской школе он принял монашество в монастыре святого Григория Великого (Богослова), известном также под названием Затвор. Здесь он постигал книжную грамотность, переписывал книги, изучил греческий язык. Он учился вместе с будущим знаменитым православным писателем Епифанием Премудрым (? — между 1418 и 1422), написавшим вскоре после смерти Стефана его биографию («Житие»), а также биографию другого выдающегося миссионера-просветителя Сергия Радонежского.

Исследователи называют Епифания обладателем исключительного литературного таланта и человеком передовых взглядов. Он был одним из выдающихся деятелей той культуры, которая определяется как культура Предвозрождения на Руси, как «время Андрея Рублева и Епифания Премудрого»<sup>1</sup>.

Главная идея обоих произведений Епифания — создание образа совершенного учителя. При этом сам термин «учитель» понимался им в высшем смысле этого слова — как наставник в жизни. В описании Епифания мы встречаем два различных типа учителя: Сергей показан в большей мере как воспитатель, Стефан — как ученый. Свою мудрость они постигают совершенно разными путями. Еще в детстве, как ни старался неспособный отрок Варфоломей (будущий Сергей) постигнуть «учение книжное», ничего

<sup>1</sup> Лихачев Д. С. Культура Руси времени Андрея Рублева и Епифания Премудрого (конец XIV и начало XV вв.) М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1962. 340 с.

у него не выходило. «Учитель с большим старанием учил Варфоломея, но отрок не слушал его, и не мог научиться, не похож он был на товарищей, учащихся с ним. За это его часто бранили его родители, учитель же еще строже наказывал, а товарищи укоряли»<sup>1</sup>. Но благодаря «божественному откровению», отведав из рук святого старца кусок просфоры, вместе с ней отрок получил и знания: «После ухода этого старца отрок внезапно всю грамоту постиг: изменился странным образом: какую книгу не раскроет, хорошо ее читает и понимает ее»<sup>2</sup>.

Путь труда в постижении мудрости, в отличие от пути Сергия, Епифаний изображает в «Житии Стефана Пермского». Стефан еще «детищем» был отдан учиться грамоте и через год знал ее настолько, что смог стать чтецом в соборной церкви. Мальчик постоянно упражнялся в славословии и грамматике, овладевая учением, как отмечает Епифаний, «естественною остротою ума своего». В далеком Устюге он смог научиться «всей грамотичной хитрости и книжной силе». Для своего пострижения Стефан специально выбрал такой монастырь, где можно было достать много книг. Книги он читал «прилежно... учения ради, умедливаа в учении, но до конца разумея, о чем говорит каждое слово в стихе»<sup>3</sup>.

Учился Стефан не только по книгам, но и в беседах с умными людьми, «... и если видит мужа мудрого и книжного и старца разумного и духовного, то бывает ему совопросником и собеседником, и с ним соводворяется, и ночует, и проводит утро, распрашивая его с любопытством»<sup>4</sup>. Много времени он уделял переписыванию книг. Но особенным достижением Стефана было то, что, выучив самостоятельно пермский язык, он «грамоту нову пермьску сложил и азбуки». Кроме того, он «книги греческие изучил, и добре почитал их и всегда имел их у себя... При этом на греческом и пермском Стефан умел читать, писать и говорить»<sup>5</sup>.

В рассказе об обучении Стефана отсутствует упоминание о каких-либо чудесах: он добивался в жизни всего сам, — «естественною остротою ума своего». При этом Епифаний не противопоставлял двух просветителей друг другу. Это были два разных типа учителей: «искушенный во «внешних науках», и все той же остротой разума постигающий глубины «слова божьего», ученый и диспутант, рьяный миссионер, неутомимый просветитель, боец с головы до ног, — Стефан Пермский, и озаренный откровенным знанием, тишайший «совопросник и собеседник» горнего мира, подвижник любви, поборник согласия, духовный

<sup>1</sup> Житие Сергия Радонежского // Памятники литературы Древней Руси. XIV – середина XV вв. / под ред. Д. С. Лихачева. – М., 1981. С. 279.

<sup>2</sup> Там же. С. 279.

<sup>3</sup> Житие св. Стефана, епископа пермского, написанное Епифанием Премудрым // Древняя русская литература / сост. И. Н. Прокофьев. – М., 1980. С. 4.

<sup>4</sup> Там же. С. 4.

<sup>5</sup> Там же. С. 8.

собиратель родной земли и ее заступник, — Сергей Радонежский»<sup>1</sup>.

Житие Стефана, составленное Епифанием Премудрым, написано стилем «плетения словес», который предполагает, увы, мало конкретных фактов и избыток риторики. Помимо того, что в годы учебы Стефан, как уже отмечалось, усиленно занимался изучением славянского и греческого языков, у местного населения он выучился разговорному пермскому языку и задумал составить пермскую азбуку. «Житие...» свидетельствует о том, что даже в отдаленном Великом Устюге Стефан имел возможность изучать грамматику, греческий язык и знакомиться со значительным количеством книг.

Епифаний прославляет Стефана за то, что тот обращал зырян-пермяков в православие и перевел на зырянский язык книги «Священного писания». Для этой цели Стефан изобрел специальную азбуку, чем способствовал распространению просвещения среди этого народа. «Житие Стефана Пермского» впервые было издано Археографической комиссией под редакцией В. Г. Дружинина в Санкт-Петербурге в 1897 г.

В 25 лет Стефан был посвящен в иеродиаконы. В качестве служения он избрал путь миссионерской деятельности среди коми-зырян, получив на это благословение епископа Коломенского Герасима. В 1378 г. московский митрополит Герасим направил его в Пермский край проповедником.

С переведенными им церковными книгами Стефан начал миссионерскую деятельность в 1379 г. «на Пыросе и на Виледе», в зырянском селении Котлас, находящемся при впадении реки Вычегды в Северную Двину (ныне район г. Котласа Архангельской области). Местом своего постоянного пребывания Стефан избрал устье реки Выми, где находилась главная кумирница коми-зырян, а возле нее священная береза, которой они поклонялись. Стефан сжег кумирницу, срубил священную березу и в 1380 г. воздвиг на их месте, на насыпном холме православный храм, — деревянную церковь Благовещения Пресвятой Богородицы. Стефан уничтожил капища и идолов пермских идолов, крестил местное население, дискутировал с шаманами-кудесниками, и при этом зыряне, глубоко его уважая, не мстили ему за попрание языческих святынь.

Согласно «Житию...», во время зырянского схода проповедь Стефана убедила всех местных жителей — коми-зырян. Позднее Стефан построил еще две церкви на месте кумирницы и на месте священного дерева зырян. Но против Стефана выступил волхв-кудесник Пам, бывший в то время уже древним старцем. В «Житии...» приводятся слова волхвов, убеждавших соплеменников не слушать миссионера: «... От Москвы может ли что добро быть нам? Не отсюда ли нам тьжести быша и дани тяжкие и насильства и тивуни и доводщицы и

<sup>1</sup> Клибанов А. И. К характеристике мировоззрения Андрея Рублева // Андрей Рублев и его эпоха. — М., 1971. С. 78.

приставницы?»). Однако Паму возражали: «... Этот Стефан уничтожил наших богов, и они не могли ему вредить. Сняв пелены с главных кумиров он отдал их, для поругания идолов, своему слуге Матвейку. И этот сделал из них подштанники и онучи и ногавицы и изнасил без всякого вреда, а был нашего же рода — пермин»<sup>1</sup>.

Так Стефан развенчивал языческую веру своих соплеменников и утверждал христианскую веру, а вместе с ней и письменность, грамотность на пермской и вятской землях. Стефан Пермский крестил коми-зырян, вводил богослужение на языке коми. Для этой цели в 1372 г. (по другим данным — около 1375 г.) Стефан на основе рунических знаков составил древнепермскую азбуку, назвав ее по первым буквам азбуки «анбур» (или «абур»), и перевел на пермский язык несколько богослужебных книг.

В основу азбуки он положил греческий и славяно-русский алфавиты, используя, по мнению профессора В. И. Лыткина, «какие-то письмена, имевшие хождение между коми». Эти письмена (рунические знаки) применялись коми-зырянами при записи расчетов в меновой торговле с русскими. Азбука Стефана имела оригинальную графику: она не повторяла имевшиеся алфавиты, а включала ранее не встречавшиеся начертания букв, некоторые из которых по написанию напоминают скорее арабские и римские цифры. Азбука состояла из 24 букв, «по числу букв греческой азбуки и по речи пермского языка»,

как отмечает Епифаний Премудрый.

В дальнейшем получили распространение другие «списки» древнепермской азбуки, включавшие различное количество букв: от 24 в миллеровско-карамзинском списке до 28 в синодальном, мотуховском и ундольском. Были также яренский, номоканонский, усть-сысольский, усть-сысольско-сводный, усть-сысольско-карамзинский, синодальный и усть-сысольско-калайдовичский списки. Способ изобретения пермской азбуки был заимствован Стефаном у Кирилла и Мефодия: как в свое время основатели славянской письменности греческие монахи воспользовались готовыми болгарскими знаками, так и Стефан использовал для начертания некоторых элементов букв древнепермской письменности некогда распространенные среди коми, а в его время уже вышедшие из употребления родовые знаки, употреблявшиеся пермяками, в частности, в деревянных календарях (пасах). Палатализация согласных в азбуке Стефана особой графемой не обозначалась, а использовались надстрочные знаки, как это имеет место в некоторых современных языках (чешский, польский).

Епифаний писал, что Стефан «изучися сам языку пермьскому, и грамоту новую пермьскую сложи и азбуки незнаемы счини, по предложению пермьского языка, якоже есть требе... Се имена словом азбуки пермские: ан, бур, гай, дой, э, жой, джой, зата, дзита, и, кокэ, лэй, мэно, во, пэй, рей, сий, тай, у, цю, черы,

<sup>1</sup> История религий: учебник для вузов: в 2 т. / ред. И. Н. Яблоков. М., 2002. Т. 2. С. 190–191.

шой, ыры, вэр, о, я. Когда же се бысть или в кое время? И не давно, но яко мно о создания миру в лето 6883»<sup>1</sup>, то есть в 1375 г. по современному летоисчислению.

Впервые древне-пермская азбука была напечатана в 1817 г. Н. М. Карамзиным в «Истории государства Российского» (он взял ее из древней рукописи о жизни и делах Святого Стефана епископа Великопермского), а основные тексты были опубликованы в XIX в. исследователями П. Д. Шестаковым, П. И. Савvaitовым. Окончательную расшифровку текстов и научное толкование их произвели В. И. Лыткин и А. С. Сидоров в XX в. Стефан Пермский сделал переводы со старославянских церковных текстов на коми язык: части Библии, Часослов, Псалтирь, Осмогласник и др. Это был, пожалуй, первый случай, когда канонические книги были переведены с русского языка на язык одного из малых народов России.

Создание во второй половине XV в. алфавита для языка малочисленного, территориально окраинного народа представляет собой явление в истории редкое и, стало быть, особенно значимое. Однако еще большее значение для духовного развития народа коми имела просветительская деятельность Стефана, который с целью обращения местного населения в христианство перевел на древнекоми язык молитвы и песнопения, организовывал богослужение на языке новокрещеных, учил

их грамоте, готовил духовенство из представителей местного населения.

Как создатель первой коми азбуки, первый переводчик церковной литературы на древнекоми язык и его нормализатор Стефан Пермский считается основоположником древнекоми литературного языка.

В ходе своей подвижнической миссионерской деятельности выдающийся просветитель и его преемники организовали церковное богослужение и обучение на коми языке.

Как утверждается в «Житии...», «...И научил их Стефан грамоте пермской, кою он до того наново сложил. И всем новокрещеным мужам, и юношам, и отрокам младым, и малым детям наказал учиться грамоте: читать часослов, осмигласник, псалмы Давидовы и все прочие книги. Из обучающихся грамоте из тех, кто научился читать взятые книги, Стефан отбирал, одних поставляя в попы, других — в дьяконы, третьих — в падиаки (протодьяконы), чтецы, певцы, ноты перепевая, и переводя, и обучая их писать книги пермские. А те после этого учили друг друга грамоте и, книгу с книги переписывая, размножили их».

Профессор В. И. Лыткин утверждал, что «о создании большого количества книг на пермском языке, конечно, не приходится говорить: вероятно, Стефаном переведены были главнейшие песнопения, молитвы и некоторые места из Ветхого и Нового Завета»<sup>2</sup>. В. И. Лыткиным было вы-

<sup>1</sup> Савvaitов П. И. О зырянских деревянных календарях и пермской азбуке. М., 1873. С. 9.

<sup>2</sup> Лыткин В. И. Древнепермский язык. М.: Изд-во АН СССР, 1952. С. 50.

явлены 12 текстов, написанных стефаницей, и все они религиозного содержания. Ни одного текста, составленного самим Стефаном, к сожалению, не сохранилось.

Тем не менее, С. Пермский первым из просветителей фактически выполнил то, что спустя несколько столетий, в период эпохи Просвещения, осуществили Мартин Лютер, Уильям Цвингли и Жан Кальвин, переведшие Библию на языки своих народов и, тем самым, давшие толчок к широкому развитию просвещения в Европе. Сам же Стефан положил начало формированию литературного языка коми народа.

Всех принявших крещение коми-зырян Стефан учил изобретенной им грамоте и чтению переведенных им текстов Священного Писания. Вокруг построенных им христианских церквей появилось селение Усть-Вымь, населенное коми-зырянами, принявшими крещение. Из их числа он рукоположил первых священников и диаконов.

В 1383 г. Стефан совершил поездку в Москву с целью просить о создании епископии. Вскоре Усть-Вымь становится центром Пермской епархии, а Стефан рукополагается первым пермским епископом. При его содействии здесь были построены несколько церквей (в поселках Усть-Выми и Вотче), в которых богослужение стало вестись на коми языке. При церквях открывались школы, где обучались древнепермской (древнекоми) грамоте дети и взрослые, «где сам Стефан учил взрослых и детей грамоте, цер-

ковному пению и богослужебному порядку, часослову, осьмигласнику, псалтыри»<sup>1</sup>.

Миссионерская деятельность Стефана Пермского проходила в Коми-зырянском крае, но его азбука была известна и коми-пермякам. В 1390 г. он основал монастырь (пустынь) в селе Вотче по реке Сыsole, что в 60 километрах от современного города Сыктывкара (ранее поселок Усть-Сыsole). Монастырь предназначался для монахов-пермян, проповедовавших христианскую веру среди местного населения. В Стефановском монастыре молитвы распевались на древнепермском языке до середины XVIII в. Все это происходило в непосредственной близости к прикамским удмуртам и вятчанам. Удмурты — ближайшие родственники коми-пермяков по языку, и появление письменности у одного племени могло, как считают некоторые исследователи, возбудить своего рода некую зависть у другого и желание овладеть грамотой.

Письменные источники конца XIV — начала XV вв. свидетельствуют о том, что для проповедей Стефан использовал любую возможность, в том числе поездки в Вятский край. Стефан осуществлял свою миссию, например, среди зюздинских «сырьян» (зырян) будущего Глазовского уезда (ныне территория Афанасьевского района Кировской области), а в поселении, предшествовавшем нынешнему городу Слободскому Кировской области, заложил часовню. Во имя святителя Стефана вятчане позже

<sup>1</sup> Пермский сборник. Книжка первая. М., 1869. С. 34.

возводили храмы и часовни, а день его кончины 26 апреля с 1765 г. по 1920-е гг. отмечали особыми богослужениями и крестными ходами<sup>1</sup>.

Стефан Пермский перевел богослужение в местных храмах на древнекоми язык, тем самым дав толчок к появлению целой группы священнослужителей-просветителей, которые занимались переписыванием книг и распространением грамотности. Распространению пермской азбуки Стефана благоприятствовало появление в XIV в. нового материала для письма — бумаги; она стала значительно более доступной, нежели раньше.

Епифаний писал о повседневных занятиях просветителя: «Петие им уромски и перелагаа и писати научая их пермския книги; и сам спомогаа им, переводящие с русских книг на пермские книги, и сия предасть им. И так отголе друг друга учажу грамоте, и от книг книгу переписующие, умножаху, исполняющие... Всех же крещенные своих... грамоте Пермской учаше... И уромс его пермским языком служажу обедню, заутреню же и вечерню, пермскою речию пояху... и чтецы чтение тяху пермскою беседою...»<sup>2</sup>.

В проповедях Стефан высоко оценивал значение образованности и грамотности. Он учил, что «надо учить детей грамоте перметей... и млады дети загоде дя обучать грамоте»<sup>3</sup>. Тех, кто обучился грамоте, следует

в «попы поставлять». Он наставлял учиться писать пермские книги, помогать друг другу. В своих молитвах он давал светские советы пермякам по ведению хозяйства, вплоть до того, как охотиться на белку и на медведя, как рубить дрова; отмечал, что всему этому надо учиться с детства. Тем самым, можно считать его советы вполне педагогическими, а самого Стефана, — автором самых первых педагогических сочинений на Вятской и Пермской землях.

Стефан заложил принципы православной миссионерской деятельности. Его проповеди имели мирный характер. Он отказывался от помощи представителей великокняжеской администрации, чем вызывал доверие и уважение местного населения. Стефан не только утверждал в Пермской и Вятской землях православное христианство, но и стремился улучшить жизнь народа коми: ходатайствовал перед великим князем об избавлении коми от насилия и от тиунских продаж, добивался снижения дани, а в голодные годы организовывал закупку и раздачу хлеба нуждавшимся.

Скончался Стефан в 1396 г. в г. Москве во время поездки в столицу по церковным делам. Похоронен в московском храме Спаса-на Бору, в Кремле. В «Житии...» приводится «Плач пермьских людей», сетующих о том, что Стефан «не на своем столе почил еси, добро же бы было нам, аще

<sup>1</sup> Шумилов Е. Ф. Христианство в Удмуртии. Цивилизационные процессы и христианское искусство. Ижевск, 2001. С. 434.

<sup>2</sup> Епифаний. Слово о житии и учении св. Стефана, бывшего в Перми епископом // Памятники старинной русской литературы. Выпуск IV. Пб., 1862. С. 135–136, 148–149.

<sup>3</sup> Из истории народного образования Урала / ред. В. В. Прокошев. Пермь, 1976. С. 7.

бы рака (гроб) уро твоих была у нас, в нашей стране, в твоей епископии, нежли в Москве не в своем пределе...»<sup>1</sup>.

Распространение христианства в Пермской земле не всегда было мирным. Вооруженное сопротивление этому процессу оказывали вогулы, предки народа манси. Они нападали на крещеных коми-зырян и русских миссионеров, а в 1455 г. убили пермского епископа Питирима, непосредственного преемника Стефана. Сопротивление вогулов было сломлено лишь с помощью московского военного отряда, прибывшего с новым епископом Ионой. В 1463 г. Иона крестил коми-пермяков, живших по рекам Каме, Вишере и Чусовой. Дело просвещения населения Пермской и Вятской земель продолжалось и при преемниках Стефана: епископах Питириме, Ионе, Герасиме, Филофее. Однако позднее возникли трудности в связи с тем, что в 1503 г. центр епархии был перемещен из Усть-Вьми, где жили Стефан и его сторонники и ученики, в Вологду, а сама епархия получает название Вологодской и Великопермской. Затем она была перемещена в Хлынов (Вятку) и стала Вятской и Великопермской. В связи с этим церковное богослужение стало вестись на церковно-славянском языке, и древнекоми язык стал постепенно забываться.

Период распространения древнекоми литературы основоположник новой коми литературы Иван

Алексеевич Куратов назвал оазисом в пустыне зырянской (коми) истории. Письменность, созданная Стефаном, получила распространение по всей территории Коми-зырянского и Коми-пермяцкого краев, а также на территории Вятской земли, в той ее части, которая была населена народом коми. До нашего времени памятники пермской письменности дошли в виде надписей на иконах и в виде отдельных, случайно сохранившихся записей на полях книг; в общей сложности 236 слов связного текста. Хотя древнекоми книги утеряны, но сама азбука дошла до наших дней. Стефановской азбукой пользовались вплоть до XIX в. И. А. Куратов свои первые работы писал, используя древнекоми азбуку. Одним из значительных памятников русской и коми культуры является «Поучение епископа Стефана против стригольников», с которым епископ выступил в Новгороде против еретиков (стригольников). В этой проповеди он дал отповедь стригольникам, которые, по его словам, оклеветали «весь вселенский събор, патриархов, и митрополитов, и епископов, и игуменов, и попов, и весь чин священнический, яко не по достоянию поставляеми».

Стефановская азбука просуществовала в общей сложности три века и стала выдающимся явлением в истории культуры народов Поволжья и Прикамья. Но азбука, к сожалению, не пустила глубоких корней в народе, не стала его письменностью. Древнеписьменный

<sup>1</sup> Житие св. Стефана, епископа пермского, написанное Епифанием Премудрым // Древняя русская литература / сост. И. Н. Прокофьев. М., 1980. С. 157.

пермский (коми) язык был только языком церкви, недоступным простому народу. Письменность, которой не пользовался народ для выражения своих взглядов, чувств и убеждений с целью повседневного и всестороннего общения, обречена на вымирание, справедливо отмечает В. В. Прокошев<sup>1</sup>. Он выделяет несколько серьезных причин, побудивших коми-пермяков к принятию азбуки Стефана. Прежде всего, это колонизация и насильственная христианизация, которые насаждались в Пермском крае «огнем и мечом». После проповедей Стефана, угрожавшего божьей карой язычникам, «кудесник» Пам, уговорив часть пермяков не отказываться от языческих обычаев и не принимать христианской веры, увел их на Обь. Впоследствии другой массовый уход был при крещении местного населения епископом Ионой в конце XV в., третий, — в результате проповеди Трифона Вятского, четвертый, — как протест против крепостного гнета Строгановых. Еще одной причиной, воспрепятствовавшей принятию коми-пермяками азбуки Стефана, был низкий уровень их социально-экономического развития; им было просто не до грамоты. Как видим, все эти причины носили, скорее, социальный характер и не были связаны с достоинствами или недостатками самой азбуки. Кроме того, распространению грамотности на родном языке среди коми-пермяцкого населения фактически препятствовала русская православная церковь, распространявшая церковную литературу на церковно-славянском языке. После

Стефана она не готовила лиц духовного звания на коми языке. Все богослужения разрешалось вести только по-церковнославянски. Пермская азбука была фактически запрещена церковью. Опыт создания грамоты для малого народа был фактически обречен на неудачу, поскольку пермяки не были готовы воспринять письменность, да и сама по себе идея «инородческой» письменности еще и значительно позже встречала неодобрение части, причем именно влиятельной части русского общества.

Стефан был первым и наиболее выдающимся пермским епископом. Он проявил себя и как политик. Он неизменно выступал на стороне своего друга, великого князя и государственного деятеля Дмитрия Донского, и проявил себя как сторонник укрепления централизованной государственной власти и авторитета православной церкви. Он указывал, что «не для того дела дал Христос Евангелие в мир, чтобы, почитая его, смотрели того слова, чем бы кого укорить». Благодаря своему таланту оратора он убедил новгородское вече воздействовать на великоустюгских ушкуйников, ранее нападавших на Коми край. В 1387 г. он добился того, что «пермяне», постигнутые неурожаем, получили хлеб из Вологды и Устюга. В 1391 г. он убедил вятчан прекратить свои набеги на Пермские земли.

Исследователи истории отечественной культуры придают большое значение просветительской деятельности Стефана Пермского и ставят его

<sup>1</sup> Из истории народного образования Урала / ред. В. В. Прокошев. Пермь, 1976. С. 8.

в один ряд с выдающимися деятелями России. Так, русский философ Г. П. Федотов, называя Стефана одним из образованнейших людей своего времени, отмечал, что он «был одним из немногих людей Древней Руси, которые могли читать и говорить по-гречески. Вместе с пермским это давало ему знание трех языков, — явление, может быть, не столь редкое в древнем Киеве, но уже совершенно исключительное явление на Московском Севере... Стефан-эллинист был редким явлением на Руси. Стефан — создатель зырянской письменности — явление совершенно исключительное. Он не пожелал соединить дело крещения язычников с их обрусением. Не пожелал и идти к ним со славянской литургией, разъясняемой проповедью на народном языке»<sup>1</sup>.

Стефан Пермский был и художником-иконописцем. Одна из его известных икон — «Зырянская троица» (хранится в г. Вологде) — считается замечательным произведением иконописи XIV в., предвещающим рублевскую «Троицу», благодаря своему глубокому философско-патриотическому содержанию. По мнению исследователей, художник выразил в иконе такие общественно значимые идеи, как необходимость согласия и единства, готовность к самопожертвованию.

Миссионерско-просветительская деятельность Стефана была в известной степени продолжена Трифоном Вятским, который выступил фактически основателем православного просветительства «на Вятке».

Преподобный Трифон Вятский (в миру Трофим) родился около 1546 г. в селе Малонемнюжском (Воскресенском) Пинежского уезда на реке Немноге, ныне Архангельская область, в семье крестьян Дмитрия и Пелагеи Подвизаевых. Биограф Трифона — историк конца XIX в. И. М. Осокин — отмечает, что, достигнув совершеннолетия, склонный к иночеству юноша оставил родительский дом. В 1568 г. он принял монашество под именем Трифона в Пыскорском Спасо-Преображенском монастыре на Каме. Через два года после принятия иночества он оставил монастырь и удалился на реку Нижнюю Мулянку, а затем на реку Чусовую, откуда был вынужден уйти в 1580 г., поссорившись с владельцами тамошних мест Строгановыми.

До прибытия в г. Хлынов — главный город Вятской земли — он занимался миссионерско-просветительской деятельностью среди остяков и вогулов. Однако сведения о непосредственной миссионерской деятельности святого Трифона среди «инородцев», как доказывал видный историк Вятского края Павел Николаевич Луппов, evidentemente, сильно преувеличены.

Большее значение для христианизации и распространения просвещения имело косвенное воздействие, исходившее от монастырей в вятских городах Хлынове, Слободском и Елабуге, заложенных трудами преподобного Трифона. Согласно «Житию преподобного отца нашего Трифона,

<sup>1</sup> Федотов Г. П. Святитель Стефан Пермский // Святые Древней Руси // под ред. Д. С. Лихачева и А. В. Меня. М., 1990. Т. 2. С. 288–289.

Вятского чудотворца», удалившийся в муллинские леса пыскорский чернец Трифон был «грубь и невежа».

Обратившись со слезной молитвой к Богу, он попросил милости, «еже бы разумети еще книжного писания», и «отъ того часа блаженный почаль книжный складъ разумевати и Божественное Писание почитати»<sup>1</sup>.

В Хлынов Трифон пришел человеком зрелым, убежденным монахом, с целью «восполнить у вятчан скудость к душевному спасению»<sup>2</sup>.

Его деятельность на Вятской земле ведет отсчет с 1580 г. С именем Трифона справедливо связывают постройку Хлыновского Успенского (Трифонов) монастыря, закладка которого состоялась в 1581 г. Разрешение на отвод земли под монастырь дал сам царь Иван IV в 1580 г.

В 1588 г. во время пребывания преподобного Трифона в Москве царь Федор Иоаннович и Иов, патриарх Московский пожаловали ему «в домъ пресвятой Богородицы Божия милосердия иконы и книги и ризы и прочия церковные потребы.....»<sup>3</sup>. Всего даров набралось на 12 подвод. Наиболее ценным даром преподобный Трифон считал книги. Дары, или «вклады», в пользу церквей и монастырей всегда считались богоугодным делом и служили важнейшим источником формирования книжных собраний.

За первое столетие царствования Романовых ими было пожаловано на Вятку более 30 книг поступивших, прежде всего, в Успенский Трифонов монастырь. Большая же часть книг все-таки покупалась, главным образом в Москве, на Печатном дворе. Самым активным покупателем был Успенский Трифонов монастырь, приобретающий книги впрок, видимо, для продажи. Самыми распространенными были азбуки, стоившие 1 копейку. С именем Трифона связывается начало распространения книжной грамотности в Хлынове. О письменности на Вятке до присоединения ее к Московскому государству сведений не сохранилось. Но она, несомненно, существовала, считал А. В. Эммаусский<sup>4</sup>. И хотя до XVIII в. в Вятском крае не было школ, грамотность, тем не менее, существовала. Дети духовенства, купцов и приказных людей получали первоначальное образование у священников и у мастеров грамоты. В пользу данного утверждения говорит и то обстоятельство, что на раскопках Никулицкого городища, существовавшего задолго до рассматриваемых нами событий и находившегося в непосредственной близости от г. Хлынова (впоследствии г. Вятки, ныне г. Кирова) был обнаружен «стиль», или «писало», — заостренная костяная палочка, использовавшаяся для выцарапывания букв на бересте.

<sup>1</sup> Житие преподобного отца нашего Трифона, Вятского чудотворца. — Казань, 1868. С. 61.

<sup>2</sup> Гайда В. В. Начиная с Трифона Вятского // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. / под ред. В. А. Ситникова. Т. 9. Киров, 1999. С. 553.

<sup>3</sup> Житие преподобного отца нашего Трифона, Вятского чудотворца. Казань, 1868. С. 81.

<sup>4</sup> Эммаусский А. В. Культура Вятского края XVII века // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. / под ред. В. А. Ситникова. Киров, 1995. Т. 4. С. 67.

Как показывают исследования (Е. Д. Петряев, А. Г. Мосин, В. Г. Шумихин, Г. Ф. Чудова) Вятская земля издавна заслуженно слыла книжным краем. Книга и грамотность стали проникать в Вятку вместе с освоением края русскими людьми и распространением православия.

Церкви и монастыри становились центрами просвещения, имели небольшие книжные собрания. Первые документальные данные о распространении книг на Вятке относятся ко второй половине XVI в. и находят свое отражение в переписных, дозорных и писцовых книгах.

Особенно полные сведения имеются о библиотеке Успенского Трифонова монастыря, самой крупной в то время в Приуралье. В 1601 г., через 20 лет после своего основания, согласно дозорной книге Хлыновского Успенского монастыря, в нем имелось 144 книги, из которых 120 находились в монастырской библиотеке, 14 в келье Трифона. Основную часть библиотеки составляла, разумеется, богослужебная литература. В то же время почти отсутствует богословская (то есть философско-каноническая) литература, за исключением трудов Василия Великого. Имелась литература духовно-нравственного содержания, прежде всего разные «Жития...» (почти 10 % от общего количества книг). Среди книг были две азбуки.

Присутствуют «четыре книги»: житийные, церковно-назидательные, учебные и даже художественные: «Повесть о Варлааме и Иоасафе», два Пролога, Четьи-Минеи, Измарагд, творения Ефрема Сирина, Андрея Юродивого, Аввы, Дорорея, Иосафа Царевича, Лествичника, Книга Василия Великого, Жития Александра Свирского, сочинения уромских чудотворцев и уромских чудотворцев, Кирилла Белозерского Прокопия Устюжского, Антония Римлянина, Стефана и Лазаря Сербских, Николая Чудотворца, десять Сборников, тетрадь о Печерском монастыре и др.<sup>1</sup>

В келье Трифона хранилось 14 книг: четыре Псалтиря, молитвенник, богослужебные книги (Часослов, Постригальный, Служебник, Эпитимийник), Послание в монастырь, Азбучник (учебник, включавший азбуку, грамматику, арифметику и ряд справочных сведений), сборник канонов и акафистов. Среди книг было и Житие самого Трифона, по-видимому, записанное с его слов и повествующее о его жизни до прихода в г. Хлынов. («Житие преподобного Трифона Вятского» написано специальным агиографом по заказу архиепископа Ионы; действительные факты из жизни Трифона переплетаются в нем с вымышленными). Основную часть книжного фонда составляли рукописные книги (всего 91 книга)<sup>2</sup>. На

<sup>1</sup> Осокин И. М. Значение Преподобного Трифона в истории Вятского края // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. / под ред. В. А. Ситникова. Киров, 1995. Т. 4. С. 95.

<sup>2</sup> Дозорная книга Хлыновского Успенского монастыря // Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1902 г. Вятка, 1901. С. 10–11; Низов В. В. Книги и читатели средневековой Вятки // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. // под ред. В. А. Ситникова. Т. 9. Киров, 1999. С. 189–206; Осокин И. М. Значение Преподобного Трифона в истории Вятского края // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. / под ред. В. А. Ситникова. Киров, 1995. Т. 4. С. 91–98; Савванитов П. И. О зырянских деревянных календарях и пермской азбуке. М., 1873. 76 с.

основании изучения рукописных источников исследователи пришли к выводу, что «перепиской книг занимался сам игумен Трифон, рукописи его письма были в числе его келейных книг»<sup>1</sup>. В то же время, по мнению вятского историка В. В. Низова, почерк Трифона характеризует его как человека, не имевшего большой практики в письме<sup>2</sup>.

Конечно, библиотеки более старых и крупных монастырей Русского Севера и Центра, такие как, Кирилло-Белозерский, Соловецкий, Троицко-Сергиев, превосходили книжными богатствами Успенский Трифонов монастырь в Хлынове<sup>3</sup>. Но в сравнении со многими другими монастырями библиотека Успенского монастыря по составу книг выгодно выделялась. «Из самого беглого сравнения Успенского монастыря... даже с Пыскорским богатейшим монастырем... всякий вынесет убеждение, что Успенский монастырь 1601 года был далеко богаче Пыскорского 1624 года как иконами, так и книгами, несмотря на то что Пыскорский был основан за 20 лет до Успенского»<sup>4</sup>.

Такое ценное собрание книг, отмечал И. М. Осокин, лучше всего свидетельствует о выдающейся любви настоятеля к просвещению, о любви монастырской братии к чтению. Оно дает право думать, что здесь существовало обучение грамоте и что

чтением поручительных книг пользовались не одни только монахи, но и посторонние лица. Другие вятские монастыри были значительно беднее книжными собраниями. В Троицком монастыре Слободского уезда в 1629 г. насчитывалось всего 32 книги, в Екатерининском — 25<sup>5</sup>.

Успенский монастырь при подобном Трифоне был, таким образом, весьма важным и, может быть, единственным на громадную территорию образовательным пунктом, где желающие могли удовлетворять свою потребность и в приобретении грамотности, и в дальнейшем просвещении.

По предположению И. М. Осокина, здесь воспитывался оставшийся неизвестным для потомков составитель жития Преподобного Трифона, вдумчивый, усердный собиратель сведений о жизни настоятеля монастыря, знавший Священное Писание, святоотеческую литературу.

Вятский подвижник просвещения не только не изолировал общину от мирской жизни, но, наоборот, поставил монастырь в самую тесную связь с ней. В то же время, будучи сам приверженцем «строгой жизни» и «истовым совершителем богослужения», преподобный Трифон требовал того же и от духовенства.

Под влиянием примера его нравственного поведения постепенно начи-

<sup>1</sup> Мосин А. Г. От Вятки до Тобольска: церковно-монастырские библиотеки российской провинции XVI-XVIII вв. Екатеринбург, 1994. С. 15.

<sup>2</sup> Низов В. В. Книги и читатели средневековой Вятки // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. // под ред. В. А. Ситникова / Т. 9. Киров, 1999. С. 201–202.

<sup>3</sup> Колупаева В. Н., Сергеев В. Д. Из истории вятских библиотек // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. / под ред. В. А. Ситникова. Т. 9. Киров. С. 225.

<sup>4</sup> Вятский Успенский монастырь при преподобном Трифоне. Вятка, 1906. С. 17–18.

<sup>5</sup> Из истории народного образования Урала / ред. В. В. Прокошев. Пермь, 1976. 104 с.

налось духовное совершенствование — сначала местных священников, а потом и мирян — в духе христианского смирения, материального самоограничения и стремления к постижению священнических истин. Тем самым, посредством распространения грамотности осуществлялся процесс нравственного развития местного населения. Просветительская деятельность осуществлялась Трифоном и через храмы и часовни, возводившиеся в вотчинных землях, которые стали впоследствии территорией Слободского, Нолинского, Вятского и Малмыжского уездов Вятской губернии<sup>1</sup>.

Трифон был не только любителем книжного слова, но и сам обладал хорошим литературным слогом, о чем свидетельствует дошедшая до наших дней его духовная грамота. Роль преподобного Трифона в деле просвещения вятского народа далеко не ограничивалась только распространением грамотности. Он проявлял себя и как строгий ревнитель нравственности, борющийся с распространением дурных привычек. Так, в одной из его грамот, адресованной судейским целовальникам Вобловицкой вотчины имеется, в частности, такой наказ: «Велели есми вам... беречи накрепко, чтоб в Вобловицкой волости вин не курили и пив не варили без явочно, и воровства бы никоторого у них татъбы и разбоя... и душегубства не было, и буде кому надобе которому празднику или по ро-

дителям или на свадьбу вина оукурити или пива или браги пьяные сварити, им велети к вам являтися, а имати явки с четверти по денге и держати в вашей казне за печатью, а писати в книги, а буде который крестьянин тутошний оучнет вина курити или пиво или брагу пьяную на продажу варити, у тех людей то питье и сосуды винные имати, а их же пеню бити батогом»<sup>2</sup>.

Около 20 лет преподобный Трифон возглавлял основанный им монастырь. Здесь он и скончался 8 октября 1612 г. В историю Вятского края Трифон вошел как устроитель первых монастырей — Вятского Успенского и Слободского Богоявленского. Устройство этих монастырей — традиционного места устройства библиотек и переписи книг — послужило стимулом к началу книжной грамотности.

Именно со Стефана и Трифона на Вятке начинается первый этап распространения просвещения. Деятельность этих крупнейших просветителей способствовала тому, что книга и грамотность стали достаточно распространенным явлением не только в церквях и монастырях что вполне естественно, но также получили хождение среди мирского населения.

Исследования позволяют утверждать, что в XV — начале XVII вв. на Вятской земле книги обращались среди населения: их заказывали, продавали, покупали, обменивали и дарили<sup>3</sup>. Некоторые состоятельные

<sup>1</sup> Борова И. В. Ансамбль Успенского Трифонова монастыря. Киров, 1989. С. 11.

<sup>2</sup> Осокин И. М. Значение Преподобного Трифона в истории Вятского края // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. / под ред. В. А. Ситникова. Киров, 1995. Т. 4. С. 97.

<sup>3</sup> Мосин А. Г. От Вятки до Тобольска: церковно-монастырские библиотеки российской провинции XVI–XVIII вв. Екатеринбург, 1994. 152 с.

хлыновцы даже имели небольшие домашние библиотеки, причем кое-кто из них «делал вклады»; например, Петр Толмачев подарил Успенскому монастырю 12 книг<sup>2</sup>. Книжная грамота, просвещение выходили за стены монастырей, постепенно проникали в

среду населения. Просветительская деятельность первых христианских проповедников Вятского края и Пермского края Стефана Пермского и Трифона Вятского имела важное значение для просвещения местных жителей.

### Список литературы

1. Борова, И. В. Ансамбль Успенского Трифонова монастыря / И. В. Борова. — Киров, 1989. — 64 с.

2. Вятский Успенский монастырь при преподобном Трифоне. — Вятка, 1906. — 70 с.

3. Гайда, В. В. Начиная с Трифона Вятского / В. В. Гайда // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. / под ред. В. А. Ситникова. Т. 9. — Киров : Городская газета, 1999. — 654 с.

4. Дозорная книга Хлыновского Успенского монастыря // Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1902 г. — Вятка, 1901.

5. Епифаний. Слово о житии и учении св. Стефана, бывшего в Перми епископом // Памятники старинной русской литературы. Выпуск IV. — СПб., 1862. — 166 с.

6. Житие преподобного отца нашего Трифона, Вятского чудотворца. — Казань, 1868. — 160 с.

7. Житие св. Стефана, епископа пермского, написанное Епифанием Премудрым // Древняя русская литература / сост. И. Н. Прокофьев. — М. : Просвещение, 1980. — 339 с.

8. Житие Сергия Радонежского // Памятники литературы Древней Руси. XIV — середина XV вв. / под ред.

Д. С. Лихачева. — М. : Изд-во АН СССР, 1981. — 380 с.

9. Из истории народного образования Урала / ред. В. В. Прокошев. — Пермь, 1976. — 104 с.

10. История религий: учебник для вузов: в 2 т. / ред. И. Н. Яблоков. — М. : Высшая школа, 2002. — Т. 2. — 676 с.

11. Клибанов, А. И. К характеристике мировоззрения Андрея Рублева / А. И. Клибанов // Андрей Рублев и его эпоха. — М. : Искусство, 1971. — С. 28—87.

12. Колупаева, В. Н. Из истории вятских библиотек / В. Н. Колупаева, В. Д. Сергеев // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. / под ред. В. А. Ситникова. Т. 9. — Киров, 1999. — 654 с.

13. Лихачев, Д. С. Культура Руси времени Андрея Рублева и Епифания Премудрого (конец XIV и начало XV вв.) / Д. С. Лихачев. — М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1962. — 340 с.

14. Лыткин, В. И. Древнепермский язык / В. И. Лыткин. — М. : Изд-во АН СССР, 1952. — 180 с.

15. Мосин, А. Г. От Вятки до Тобольска: церковно-монастырские библиотеки российской провинции XVI—XVIII вв. / А. Г. Мосин. — Екатеринбург, 1994. — 152 с.

<sup>1</sup> Низов В. В. Книги и читатели средневековой Вятки // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. // под ред. В. А. Ситникова. Т. 9. Киров, 1999. С. 206.

16. Низов, В. В. Книги и читатели средневековой Вятки / В. В. Низов // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. // под ред. В. А. Ситникова / Т. 9. — Киров, 1999. — 654 с.

17. Осокин, И. М. Значение Преподобного Трифона в истории Вятского края / И. М. Осокин // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. / под ред. В. А. Ситникова. — Киров, 1995. — Т. 4. — С. 91—98.

18. Пермский сборник. Книжка первая. — М. : В Типографии Лазаревского института Восточных языков, 1859. — 180 с.

19. Саввантов, П. И. О зырянских деревянных календарях и пермской азбуке

/ П. И. Саввантов. — М. : В Синодальной типографии, 1873. — 16 с.

20. Федотов, Г. П. Святитель Стефан Пермский / Г. П. Федоров // Святые Древней Руси // под ред. Д. С. Лихачева и А. В. Меня. — М. : Московский рабочий, 1990. — Гл. 7. — С. 130—139.

21. Шумилов, Е. Ф. Христианство в Удмуртии. Цивилизационные процессы и христианское искусство / Е. Ф. Шумилов. — Ижевск : Изд-во Удмуртского университета, 2001. — 434 с.

22. Эммаусский, А. В. Культура Вятского края XVII века / А. В. Эммаусский // Энциклопедия Земли Вятской: в XI т. / под ред. В. А. Ситникова. — Киров, 1995. — Т. 4. — С. 67—75.



С. А. Днепров,  
Д. В. Потепалов

**БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
КРЕСТЬЯНСКОЙ ОБЩИНЫ  
ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ  
ДЕТСКОЙ  
БЕСПРИЗОРНОСТИ  
В ДРЕВНЕЙ РУСИ  
И ЦАРСКОЙ РОССИИ<sup>1</sup>**

УДК 376.5 (1-22) (470) (09)  
ББК 63.392)-21-76+63.521(=411.2)-53

В работе представлена роль сельской общины в преодолении детской беспризорности в истории России. Анализируются формы благотворительной деятельности по отношению к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

**Ключевые слова:** детская беспризорность; крестьянская община; крестьянская семья; дети-сироты; внебрачные дети; усыновление; опека; благотворительность.

S. A. Dneprov, D. V. Potepalov

**CHARITY THE PEASANT COMMUNITY ON  
PREVENTION OF CHILD NEGLECT IN ANCIENT  
RUSSIA AND TSARIST RUSSIA**

The paper presents the role of rural communities in overcoming of children's homelessness in the history of Russia. Analyzes the forms of charitable activity in relation to children-orphans and children left without parental care.

**Key words:** child poverty; peasant community; peasant family; orphaned children; children born out of wedlock; adoption; custody; charity.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 2.76.201/н.м. на выполнение проекта по теме: «Научно-методологическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего образования».

До начала бурного в социальном отношении XX в. проблема сиротства в России не имела той остроты, которую она приобрела впоследствии. Это объясняется во многом особым укладом жизни русских людей и структурой крестьянской семьи.

Русский крестьянин — единоличник, обрабатывавший землю вместе с женой и малолетними детьми, с одной-двумя лошадьми, не мог справиться с работой в климатических условиях лесной зоны, поэтому русские крестьяне жили общинами, члены которых часто были связаны родством. Целые деревни состояли из представителей 1–3 фамилий.

Коллективный характер русского земледелия оказал влияние на структуру крестьянской семьи. Традиционным типом крестьянской семьи, преобладавшим еще сто пятьдесят назад, была так называемая большая семья, состоявшая из отца, матери, малолетних детей и женатых сыновей с женами и потомством. Глава такой группы (обычно отец) звался «большаком», или хозяином. После его смерти семья обычно разделялась на более мелкие семьи, хотя иногда случалось, что после выхода из строя отца сложная семья продолжала существовать в прежнем виде под началом одного из братьев, избранного на должность большака. За главой семьи — большаком, оставалось последнее слово во всех семейных делах; он также устанавливал порядок полевых работ и проводил сев<sup>1</sup>. Таким образом,

крестьянская семья представляла собой как бы общину в миниатюре.

Общинная модель организации большей части русского общества позволяла осиротевшим детям без особого труда найти приют у ближних или дальних родственников, поочередно кормиться у односельчан, получать милостыню и т. п. Отечественный педагог и психолог М. М. Рубинштейн (1878–1953) отмечал, что патриархальная семья «... являлась довольно крупным сообществом, члены которого были связаны друг с другом более или менее кровным родством. В таких семьях-обществах дети являлись, в сущности, общим достоянием, и потеря одного из родителей или обоих нисколько не меняла их положения»<sup>2</sup>.

Причинами, по которым крестьяне брали в свою семью осиротевших детей, были не столько чадолобие, сострадание и милосердие, сколько соображения прагматического порядка. Нередко рачительные и рациональные главы семейств становились опекунами из-за желания увеличить надел общинной земли, который полагался только детям мужского пола, и приобрести в будущем дополнительные рабочие руки, а в некоторых случаях — получить денежное пособие и т. п.

С глубоких времен известен также обычай «приймачества» (усыновления). «Приймали» в семью сироту, как правило, люди пожилые, если не имели наследников. Принятый в семью должен был вести хозяйство, по-

<sup>1</sup> *Пайнс Р.* Россия при старом режиме. М.: «Независимая газета», 1993. С. 31.

<sup>2</sup> *Рубинштейн Н. Л.* Сельское хозяйство России во второй половине XVIII в. М.: Госполитиздат, 1957. С. 11.

читать своих новых родителей, а также обязан их похоронить. Известна грамота, данная вдове Феодосье митрополитом Киприаном (1404), на усыновление приемыша, согласно которой вдова завещала «свой статок весь своему дитяти Тимошке»<sup>1</sup>.

Другая форма гуманистической деятельности — общинная, «мирская» помощь. Она связана с укоренившейся традицией благотворительности частных лиц, которую широко пропагандировала православная церковь с конца X в. В России эта традиция чаще всего принимала форму нищелюбия. В. О. Ключевский писал: «Благотворительность была не столько средством общественного благоустройства, сколько условием личного крестьянского здоровья: она больше нужна была самому нищелюбцу, чем нищему... Как в клинике необходим больной, чтобы научиться лечить болезни, так в древнерусском обществе необходим был сирый и убогий, чтобы воспитать уменье и навык любить человека»<sup>2</sup>. Сущность упомянутой традиции заключалась в поочередном кормлении ребенка семьями общинников. Сироте могли также назначить «общих» родителей, которые брали его на «прокорм». До XIX в. существовали ритуальные народные трудовые праздники — «помочи», первоначально связанные с языческим богом Ярилой, олицетворявшим плодородие, прибы-

ток, урожай. «Помочи» представляли собой сложный по структуре обычай, в центре которого лежал совместный добровольный и неоплачиваемый труд крестьян для аккордного завершения какой-либо работы у отдельного хозяина или оказания помощи нуждающимся. Произведенное и собранное в этот день отдавалось малоимущим, бедствующим членам общины — вдовам, инвалидам, престарелым и т. п. Во время сиротских «помочей» лишившиеся родителей дети снабжались хлебом, дровами, лучинами. Иногда общинники совместно обрабатывали сиротские наделы в течение ряда лет<sup>3</sup>. К этому следует добавить, что, повзрослев, сирота становился равноправным членом общины. Он, наряду со всеми, получал надел общинной земли, покос, мог завести свое хозяйство. Это означало, что благотворительная деятельность по адаптации к общине была весьма эффективна.

Существовавшая в России практика благотворительной деятельности в общине по профилактике и преодолению детской беспризорности удивила и восхитила прусского исследователя А. Гакстаузена (1792—1866), совершившего путешествие по центральной России, Украине, Поволжью и Кавказу с целью изучения крестьянской общины. В своей книге он писал: «Русское общинное устройство является одним из самых замечательных и

<sup>1</sup> Фирсов М. В. История социальной работы в России. М.: Владос, 1999. С. 58.

<sup>2</sup> Ключевский В. О. Исторические портреты М.: Правда, 1990. С. 78.; Горинский А. С. Изменение характера деятельности педагога в инновационных процессах обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 4. С. 24—29.

<sup>3</sup> Громыко М. М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. М.: Наука, 1986. С. 20, 25—26, 31—32.

интереснейших государственных учреждений, какие только существуют в мире, человек может обеднеть — это не повредит его детям: они все-таки удерживают или вновь получают свой участок по общинному праву, не как наследники отца, а как члены общины; дети не наследуют в русской общине нищеты отца»<sup>1</sup>.

В недрах сельской общины существовал своего рода механизм благотворительной деятельности по приобщению подрастающих сирот к жизни и труду. Дети, участвуя почти во всех сельских работах, быстро взрослели. В представлении крестьянина, сформировавшемся в постоянной борьбе за выживание, главной задачей было вырастить из ребенка работника. С 9—10 лет дети получали навыки основных крестьянских занятий. Мальчики приобретали умение бороновать, косить, обихаживать лошадей, девочки ухаживали за младшими детьми, доили коров, сгребали сено на сенокосе, вязали в снопы рожь. Через 5—6 лет они становились «полными работниками», то есть мальчики выполняли работу, требовавшую мужской силы, а девочки вели домашнее хозяйство<sup>2</sup>.

Судя по многочисленным свидетельствам, община эффективно воспроизводила нужные ей социальные типы. Показательно суждение

известного ученого и публициста А. Н. Энгельгарда (1832—1893), который писал: «... крестьянские мальчики читают лучше, чем господские дети. Сообразительность, память, слух, обоняние развиты у них неизмеримо выше, чем у наших детей, так что, видя нашего ребенка особенно городского среди крестьянских детей, можно подумать, что у него нет ни ушей, ни глаз, ни ног, ни рук»<sup>3</sup>.

Таким образом, в Киевской Руси и Московском государстве, благодаря крестьянской общине, существовало достаточно много форм, препятствовавших усугублению асоциальности детей и превращению их в беспризорников. Однако трудно предполагать, что детская беспризорность в те времена отсутствовала вообще. Антигуманность и асоциальность самой жизни общества была очень высока. Основными асоциальными факторами были эпидемии, войны, пожары, стихийные бедствия, сложные природные условия и практически постоянный спутник жизни людей — голод. Жизнь допетровской России историки сравнивают с жизнью военного укрепленного лагеря, где одни — служилые люди — постоянно готовы к бою, а другие — крестьяне и горожане — доставляют средства, нужные для войны и содержания войска<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Мельников В. П., Холостова Е. М. История социальной работы в России. М.: Маркетинг, 2002. С. 187.

<sup>2</sup> Российская повседневность: от истоков до середины XIX века: учебное пособие / под ред. Л. И. Семенниковой. М.: КДУ, 2009. С. 151.

<sup>3</sup> Социальная работа / под ред. В. И. Курбатова. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. С. 272; Горинский А. С. Становление ценностных оснований современных эвристических технологий обучения // Образование и наука. 2010. № 11. С. 62—72.

<sup>4</sup> Князьков С. Голод в древней России / С. Князьков. СПб.: Б.и., 1913. С. 17.

Следствием плохих почв, ненадежных осадков и короткого периода полевых работ являлась низкая урожайность<sup>1</sup>. Низкие урожаи приводили к постоянному недоеданию. Вплоть до начала XX в. крестьянин потреблял около 1500–2000 килокалорий в сутки при потребности в 3000<sup>2</sup>. До XVII в. летописцы зафиксировали сорок три случая серьезного голода на Руси — в среднем 8 случаев на столетие. Вот картина, которую рисует летописец: в 1128 г. совсем не стало хлеба в стране. «Отцы и матери отдавали даром иноземным купцам своих детей». Тот же ужас повторился в Новгороде в 1214–1215 гг. «О, горе тогда братья, бьяше! Родители детей своих даром отдавали»<sup>3</sup>. Если к этому добавить стихийные бедствия, климатические катаклизмы, постоянные в «деревянной» Руси пожары и др., то становится очевидным, что никто в те времена, а особенно ребенок, не мог быть застрахован от опасности «опуститься на дно».

Еще одним фактором детской асоциальности была христианская мораль Русской православной церкви. После крещения Руси в 988 г. и установления моногамного брака настоящими изгоями общества постепенно становятся «незаконнорожденные» дети. Уже в XI в. в киевских христианских кругах была крепка мысль, что

«от греховного бо корени зол плод бывает»<sup>4</sup>. Таким образом, борясь за чистоту нравов, церковьвольно или невольно культивировала негативное отношение к детям, рожденным вне брака. Неизвестно, как обстояло дело с крещением таких детей, но нельзя исключать, что многие из них долгое время оставались некрещеными, а именно это и делало их изгоями с точки зрения церкви и общества.

В общественном сознании со временем сформировалось твердое убеждение, что из «незаконных» детей могут вырасти только тати (воры, разбойники) и блуди (гулящие, проститутки). Часто именно так и случалось, поскольку настороженное и презрительное отношение общества формировало и усиливало асоциальность «незаконнорожденных» детей, толкало их в среду антиобщественных элементов. Б. Н. Миронов небезосновательно пишет, что русские крестьяне резко отрицательно относились к внебрачной рождаемости. Внебрачные дети, не узаконенные через последующий брак, считались «незаконнорожденными». Рождение вне брака сурово осуждалось. Женщине, в особенности девушке, родившей ребенка вне брака, и ее семье грозили позор, презрение односельчан, а без помощи родителей — и нищета. Нередко она была вынуждена покидать деревню,

<sup>1</sup> *Пайнс Р.* Россия при старом режиме. М.: «Независимая газета», 1993. С. 18.

<sup>2</sup> *Миронов Б. Н.* Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX века): Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства: в 2 т. СПб.: «Дмитрий Буланин», 2000. Т. 1. С. 57.

<sup>3</sup> *Князьков С.* Голод в древней России / С. Князьков. СПб.: Б.и., 1913. С. 5–6.

<sup>4</sup> *Романов Б. А.* Люди и нравы Древней Руси. Л.: Изд-во и тип. Ленингр. гос. ордена Ленина ун-та, 1947. С. 184.

переезжать в город, становиться проституткой, подкидывать ребенка или в отчаянии убивать его. Незавидна была и судьба «незаконнорожденных» детей, так как родители «согрешившей» матери часто отворачивались от нее и от ее ребенка. Ни отец, ни государство, ни община по закону не обязаны были содержать внебрачных детей<sup>1</sup>.

На увеличение внебрачной рождаемости влиял и пресловутый обычай права «первой ночи». Феодал, бывший почти полным властелином в своем поместье, беспрепятственно развращал крестьянских жен и дочерей, делая их своими наложницами. Позже они зачастую попадали в ряды городских «преlestниц», чья жизнь была полна приключений.

Можно утверждать, что именно «незаконнорожденные» дети были главным источником пополнения рядов беспризорных в допетровской России. Общество совершенно не задумывалось о том, что рождение ребенка не может быть беззаконием, что новорожденный не может нести ответственности за обстоятельства своего зачатия. Многовековое бесправие внебрачных детей самым губительным образом сказывалось на их здоровье и жизни. У них было слишком мало шансов выжить, но и выжив, они обычно пополняли ряды нищих, преступников, отбросов общества.

Таким образом, с достаточной большой долей вероятности можно предполагать, что детская беспризорность

в Киевской Руси и Московском государстве существовала, хотя масштабы ее были относительно невелики.

Но, очевидно, не только сравнительно небольшая численность беспризорников связана с благотворительной деятельностью сельской общины. Упоминания о детях вообще крайне редки. Возникает целый ряд вопросов: почему? Каков был общественный статус детей в этот период отечественной педагогики? Каким было отношение взрослой части общества, в том числе и родителей, к ребенку?

В отличие от России, Западная Европа располагает большим количеством архивных и других материалов по истории своих стран и народов. Важные выводы о благотворительной деятельности содержит книга выдающегося французского историка, представителя школы «Анналов» Филиппа Арьеса (1914–1984) «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке»<sup>2</sup>. На основе анализа широкого круга источников автор пришел к выводу, что до XVI в. в обществе отсутствовало понятие о ценности жизни ребенка. В Средние века еще не была открыта категория детства как особого качественного состояния человека. Детство считали не более чем кратким переходным этапом. Детей не воспринимали как полноценные человеческие существа и не дорожили ими. Детская смертность была столь высока, что не вызывала не только больших переживаний, но

<sup>1</sup> *Потепалов Д. В.* Детская беспризорность в России в период Средних веков и начале Нового времени // *Качество. Инновации. Образование.* 2013. №7. С. 31.

<sup>2</sup> *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург, Изд-во Урал. гос. ун-т, 1999. 416 с.

вообще эмоций. Медиевисты отмечают, что во всех мемуарах и письмах этой эпохи крайне редко встречаются упоминания о смерти детей. Высокая смертность покрывалась еще более высокой рождаемостью. Никто не думал, что ребенок уже являлся человеческой личностью. В одном из стихотворений XIII в. говорится:

... ребенок, не достигший шестилетнего возраста,

Мало чего стоит, потому что мало что умеет и знает.

Еще одним, не красящим людей Средневековья явлением было терпимое вплоть до конца XVII в. отношение к детоубийству. Речь не идет о разрешенной практике, как в Древнем Риме; детоубийство было преступлением, которое сурово каралось. Однако к нему прибегали тайно, достаточно повсеместно, маскируя под несчастный случай, — дети умирали от нечаянного удушья в постели родителей, с которыми они спали. Ничего не делалось ни для того, чтобы убедить их, ни для того, чтобы спасти. Сохранились документы, в которых епископы с наводящей на подозрения яростью запрещают укладывать детей на ночь в постели с родителями, где слишком часто случается, что ребенок гибнет, задохнувшись.

Трудно предполагать, что в Русском государстве и допетровской России отношение к детству было иным, чем в Западной Европе.

Никаких свидетельств обратного нет. В первую очередь, обращает на себя внимание очень высокая детская смертность. Причем если в передовых странах Западной Европы она с XVIII в. стала заметно сокращаться, то Россия в начале XX в. стала европейским лидером по детской смертности, о чем с огромной тревогой писали русские врачи. Так, в Германии, Австрии, Швеции, Франции в XVII—XVIII вв. общий коэффициент смертности составлял 25—28 на тысячу человек населения, в то время как в России даже в 1913 г. — 31 на тысячу. Среди православного населения России, и в особенности среди русского населения, до 1860-х гг. господствовала самая расточительная, неэффективная, можно сказать, экстенсивная модель воспроизводства населения. Причина этого состояла в том, что у православных женщин до середины XIX в. существовала иная психологическая установка, другая парадигма в отношении числа рождающихся и умирающих детей: полагаться не на себя, а на Бога. Вся забота нашего крестьянина о детях в раннем возрасте яснее всего выражалась в пословицах: «Жив, так и не тронь, а умер, так Бог прибрал — святая душенька будет» или «Если ребенок родится на живое, то выживет, если на мертвое, так умрет»<sup>1</sup>. Эта психологическая направленность проявлялась в скудности и отсутствии гигиены в крестьянских семьях,

<sup>1</sup> *Потепалов Д. В.* Отношение к детству и детям в русской средневековой культуре // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 11–14 ноября 2013 г. / Науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е. М. Дорожкин и др. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Том I. С. 69.

которые, в свою очередь, приводили к высокой детской смертности.

Уход за детьми, даже за первенцем, был минимальный. Из десяти родившихся в страду детей в русской деревне выживало двое, поскольку матери уже через несколько дней после родов уходили на полевые работы<sup>1</sup>.

Распространенным явлением было детоубийство. Известный юрист, профессор М. Н. Гернет (1874—1953), в изданной в 1911 г. книге «Детоубийство» писал: «Наши предки не составляли исключения относительно обычая убивать детей: детоубийство имело место и у них считалось дозволенным»<sup>2</sup>.

После образования государства и крещения Руси разбор дел об убийствах детей долгое время входил в компетенцию исключительно духовных судов. Стоглавый собор 1551 г. снова подтвердил изъятие из подсудности светских судов данных дел. Лишь Соборное уложение царя Алексея Михайловича (1629—1676) 1649 г. отчасти передало рассмотрение этих дел в руки светских властей. При этом светское правосудие, в отличие от церковного, рассматривало детоубийство как привилегированный вид убийства, то есть не представлявший большой общественной опасности<sup>3</sup>.

XVIII в. был отмечен значительными социокультурными изменениями в российском государстве. Так,

реформы Петра I (1672—1725) имели негативные последствия для социальной сферы. Проблема детской беспризорности приняла значительные масштабы. Рост числа беспризорников стал следствием создания регулярной армии и введения Петром I пожизненной рекрутчины. В 1705 г. он ввел регулярную рекрутскую квоту, при которой от каждых двадцати сельских и городских дворов требовалось поставить одного солдата в год, — пропорция составляла примерно три рекрута на каждую тысячу жителей<sup>4</sup>. Такая система комплектования армии резко увеличила число мужчин, не состоящих в браке.

Следовательно, к уже существующим добавился новый, очень сильный асоциальный фактор, активно провоцирующий детскую беспризорность. Его действие продолжалось до отмены в 1874 г. рекрутской системы комплектования армии.

Самым пагубным образом на положении детей сказалось обнищание деревни, вызвавшее сокращение социально-педагогических функций сельской общины. Увеличилась детская смертность как по причине голода, так и детоубийства. Не имея возможности прокормить детей, а также из-за введения подушной подати крестьяне нередко отдавали детей, особенно мальчиков, случайным людям или выгоняли из дома.

<sup>1</sup> Ульянова Г. Доля сиротская / Г. Ульянова // Социальная защита. 1991. № 5. С. 68.

<sup>2</sup> Гернет, М. Н. Детоубийство / Антология социальной работы: в 3 т. М.: Сварог, 1995. Т. 2. С. 288.

<sup>3</sup> Потепалов Д. В. Права внебрачных детей в царской России // Высшее образование сегодня. 2015. № 1. С. 75.

<sup>4</sup> Пайнс Р. Россия при старом режиме. М.: «Независимая газета», 1993. С. 163.

Ситуация с детским вопросом усугублялась низким уровнем культуры крестьянского сословия. Кроме того, крестьяне не получали необходимого медицинского обслуживания, а также оставалось распространенным явление неграмотности у сельского населения. Итогом было усиление беспризорности и увеличение детской смертности.

На протяжении веков крестьянство оставалось количественно преобладающим сословием в царской России. Например, численность привилегированного сословия (дворянства) к началу 1860-х гг. достигала 1,7 млн чел. (1,5 %), а самым многочисленным сословием было крестьянство, составлявшее в то время около 100 млн (71 %). Следовательно, среди беспризорных детей было по-прежнему, с одной стороны, много выходцев из сельской местности, а с другой — она оставалась важной формой благотворительной деятельности, предотвращавшей сиротство. Возникает несколько вопросов: «Изменялась ли семейная модель организации большей части русского общества с течением исторического времени?» Сохранялись ли основные функции сельской общины

на протяжении столетий?» Сельское население и в XIX в. продолжало жить дедовскими обычаями. Глава семейства полновластно решал дела детей — шла ли речь о женитьбе или замужестве, об отдаче в обучение или об уходе из дома. Деревенская община — «мир» делила землю и раскладывала подати на крестьянские дворы, помогала неимущим, следила за благочестием и нравственностью односельчан<sup>1</sup>. Коллективная помощь распространялась, в том числе, и на осиротевших детей.

Итак, несмотря на равнодушие, грубость и жестокость тех времен, массовая детская беспризорность в Древней Руси и царской России отсутствовала. Связано это было в значительной степени с особой ролью сельской общины. На протяжении всего изучаемого исторического периода (X—XIX вв.) община была своеобразной традиционной общественной организацией, которая весьма эффективно осуществляла вскармливание и возвращение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на бескорыстной или возмездной основе, т. е. реализовывала благотворительную деятельность в их отношении.

### Список литературы

1. Аръес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Аръес. — Екатеринбург, Изд-во Урал. гос. ун-т, 1999. — 416 с.

2. Гернет, М. Н. Детоубийство / Антология социальной работы: в 3 т. — М. : Сварог. — 1995. — Т. 2. — 400 с.

<sup>1</sup> Российская повседневность: вторая половина XIX — начало XXI века: учебное пособие / под ред. Л. И. Семенниковой. М.: КДУ, 2009. С. 13.

3. Горинский, А. С. Изменение характера деятельности педагога в инновационных процессах обучения / А. С. Горинский // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2012. — № 4. — С. 24—29.
4. Горинский, А. С. Становление ценностных оснований современных эвристических технологий обучения / А. С. Горинский // Образование и наука. — 2010. — № 11. — С. 62—72.
5. Громыко, М. М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. / М. М. Громыко. — М. : Наука, 1986. — 274 с.
6. Ключевский, В. О. Исторические портреты / В. О. Ключевский. — М. : Правда, 1990. — 622 с.
7. Князьков, С. Голод в древней России / С. Князьков. — СПб.: Б.и., 1913. — 164 с.
8. Мельников, В. П. История социальной работы в России / В. П. Мельников, Е. М. Холостова. — М. : Маркетинг, 2002. — 342 с.
9. Миронов, Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX века): Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства: в 2 т. / Б. Н. Миронов. — СПб. : «Дмитрий Буланин», 2000. — Т. 1. — 549 с.
10. Пайпс, Р. Россия при старом режиме / Р. Пайпс. — М. : «Независимая газета», 1993. — 423 с.
11. Потепалов, Д. В. Детская беспризорность в России в период Средних веков и начале Нового времени / Д. В. Потепалов // Качество. Инновации. Образование. — 2013. — №7. — С. 28—35.
12. Потепалов, Д. В. Отношение к детству и детям в русской средневековой культуре / Д. В. Потепалов // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 11—14 ноября 2013 г. / Науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е. М. Дорожкин и др. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. — Том I. — С. 68—70.
13. Потепалов, Д. В. Права внебрачных детей в царской России / Д. В. Потепалов // Высшее образование сегодня. — 2015. — № 1. — С. 74—76.
14. Романов, Б. А. Люди и нравы Древней Руси / Б. А. Романов. — Л. : Изд-во и тип. Ленингр. гос. ордена Ленина ун-та, 1947. — 344 с.
15. Российская повседневность: от истоков до середины XIX века: учебное пособие / под ред. Л. И. Семенниковой. — М. : КДУ, 2009. — 240 с.
16. Российская повседневность: вторая половина XIX — начало XXI века: учебное пособие / под ред. Л. И. Семенниковой. — М. : КДУ, 2009. — 244 с.
17. Рубинштейн, Н. Л. Сельское хозяйство России во второй половине XVIII в. / Н. Л. Рубинштейн. — М. : Госполитиздат, 1957. — 495 с.
18. Социальная работа / под ред. В. И. Курбатова. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. — 575 с.
19. Ульянова, Г. Доля сиротская / Г. Ульянова // Социальная защита. — 1991. — № 5. — С. 66—68.
20. Фирсов, М. В. История социальной работы в России / М. В. Фирсов. — М. : Владос, 1999. — 247 с.

# ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



К. А. Левинсон

## ОБОСНОВАНИЯ АВТОРСКОГО ВЫБОРА В РАННИХ НЕМЕЦКИХ ПОСОБИЯХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ<sup>1</sup>

УДК 371.64

ББК 76.103(4ГЕМ)51,215.4

В статье рассматриваются обоснования, использованные в немецких букварях и учебниках XVI–XVII вв. Их авторы – в большинстве своем протестантские учителя – обосновывали свое решение издать учебник, свой выбор материала и его расположение, ссылаясь на удачный или неудачный опыт предшественников и на преимущества решения, предлагаемого ими самими.

**Ключевые слова:** история Германии; буквари; учебники; Реформация; чтение; протестантская педагогика; школа; образование

K. A. Levinson

## JUSTIFY THE AUTHOR'S CHOICE IN EARLY GERMAN TEXTBOOKS FOR LEARNING TO READ

The article examines patterns of legitimization used in early modern German primers and textbooks. The authors, mostly Protestant teachers, justified their respective decisions to publish a textbook, their choices of material and its arrangement within the book by referring to the good and bad precedents as well as to the advantages of the solution proposed by themselves.

**Key words:** History of Germany; primers; textbooks; the Reformation; reading; Protestant teaching; school; education

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 15-06-10121 «Формирование картины мира в учебниках для начальной школы Германии XVI–XVII веков: язык, педагогика, культура».

В данной статье нас будет интересовать, как авторы немецких букварей и учебников в XVI–XVII вв. объясняли читателям свои решения, воплощенные в книге. Будут последовательно рассмотрены их высказывания, касающиеся обоснования (легитимации) двух таких решений: 1) почему и зачем автор вообще взялся за составление своего пособия; 2) почему и зачем именно так, а не иначе, подошел к делу обучения грамоте, включил в книгу те или иные тексты.

Источниками для исследования могут послужить не все ранние немецкие учебники в равной степени, потому что авторы не всегда прямо высказывались на их страницах по интересующей нас проблеме, и мы вынуждены ограничиться всего несколькими произведениями, в которых содержатся более или менее внятные авторские легитимации.

В той мере, в какой удастся выявить сходство в легитимациях, приводимых разными авторами, мы сможем говорить о «легитимационных паттернах», т. е. устойчивых схемах и приемах. Их происхождение выяснить в рамках настоящей статьи не представляется возможным, это потребовало бы нескольких специализированных источниковедческих и историко-литературоведческих исследований<sup>1</sup>. Хотелось бы, однако, подчеркнуть, что одним лишь указанием на «топосный» характер подобных встречающихся из книги в книгу пат-

тернов задача их анализа еще далеко не решается.

## I.

Итак, в первую очередь мы обратимся к вопросу о том, что побудило автора написать и выпустить в продажу его учебное пособие. Для того, чтобы верно понять высказывания на этот счет, которые мы встречаем у германских грамматиков XVI–XVII столетий, необходимо отчетливо представлять себе культурный контекст и фон этих высказываний.

Если не все, то подавляющее большинство книг для начального обучения чтению в немецких землях той эпохи написали авторы, в той или иной мере близкие к Реформации, преимущественно лютеранского толка. Независимо от их расхождений с Мартином Лютером по тем или иным конкретным богословским или политическим вопросам, все они совпадали с ним в том, что касалось отношения мирян к Священному Писанию и к роли чтения религиозных текстов для спасения души христианина. Лютер писал о необходимости «создавать хорошие библиотеки или книжные дома, особенно в крупных городах»<sup>2</sup>, одновременно призывая читать не все подряд, а только душеполезную литературу: «Прежде всего, в высших и низших школах самым главным и всеобщим уроком должно быть Священное Писание, а для юных отроков Евангелие...» [...] «ведь множес-

<sup>1</sup> Насколько мне известно, до сих пор никаких специализированных работ в этом направлении не публиковалось.

<sup>2</sup> *Luther M. Pädagogische Schriften* / Hg. von H. Lorenzen. Paderborn: Schöningh, 1957. S. 146.

тво книг не делают человека ученым, и многое чтение тоже: читать хорошие вещи и по многу раз, как бы мало их ни было, — вот что делает человека сведущим в Писании и к тому же благочестивым»<sup>1</sup>. В большой мере Лютер опирается здесь на Второе послание апостола Павла к Тимофею (2 Тим. 3, 14—17). Приведем соответствующий пассаж из него в переводе, отклоняющемся от Синодального перевода и максимально приближенном к лютеровскому, чтобы яснее была та мысль, которую имел в виду в своих произведениях реформатор. «А ты пребывай в том, чему научен и в чем ты убедился, потому что знаешь, от кого ты этому научился, и потому, что ты с детства знаешь священные писания, которые могут умудрить тебя во спасение верою во Христа Иисуса. Всякое богодухновенное Писание также полезно для учения, для обличения (грешника), для исправления, для наставления в справедливости, чтобы Божий человек был совершенен и ко всякому доброму делу приговорен»<sup>2</sup>.

В своих «Катехистических произведениях» отец германской Реформации писал о детях, которые учатся читать: «С ними вот какой порядок следует соблюдать: они должны первым делом научиться читать детские книжки, в которых алфавит,

“Отче наш”, “Верую” и другие молитвы», «а наряду с этим надо учить их писать и заставлять их ежедневно показывать написанное учителю»<sup>3</sup>.

Таким образом, опираясь на авторитет христианской традиции в реформационном ее истолковании, Лютер заложил функцию и структуру первых учебных пособий по обучению грамоте, которые, как можно констатировать с позиций сегодняшнего дня, преобладали на протяжении как минимум 50 лет, да и в дальнейшем не исчезли вовсе, хотя и были потеснены другими схемами: учеба и учебник должны были служить делу христианского воспитания, важнейшим средством которого являлось интенсивное усвоение текстов религиозного содержания. Именно такое чтение в лютеранстве и других протестантских конфессиях считалось укрепляющим в вере и обеспечивающим христианину надежные ориентиры в мирской жизни. Мы имеем все основания предполагать, что авторы исследованных здесь учебников были так или иначе знакомы с позицией Лютера, однако прямых ссылок на него в качестве легитимационного аргумента мы в них не обнаруживаем.

В XVII столетии наряду с Лютером важную роль играл авторитет видного педагога Вольфганга Ратке.

<sup>1</sup> *Luther M. An den Christlichen Adel teutscher Nation: von des Christlichen standes besserung / Hrsg. von Armin Kohnle. Stuttgart: Reclam, 2015. S. 21.*

<sup>2</sup> «Du aber bleibe in dem, was du gelernt hast, und dessen du gewiss geworden bist, da du weißt, von wem du es gelernt hast, und weil du von Kindheit an die heiligen Schriften kennst, die dich weise machen können zur Seligkeit durch den Glauben an Christus. Jede von Gottes Geist eingegebene Schrift ist auch Nütze zur Lehre, zur Überführung (des Sünders), zur Bes-serung, zur Erziehung in der Gerechtigkeit, damit der Mensch Gottes vollkommen sei, zu je-dem guten Werk völlig ausgerüstet».

<sup>3</sup> *Luther M. Pädagogische Schriften / Hg. von H. Lorenzen. Paderborn: Schöningh, 1957. S. 271.*

Широкую известность в германских земляхнискал его «Франкфуртский мемориал» (т. е. меморандум) от 7 мая 1612 г., где, помимо всего прочего, сказано: «По добромудобычаю и по природному ходу вещей дети сначала учатся правильно и спору читать, писать и говорить на своем родном языке, каковым у нас является немецкий, чтобы они могли в будущем тем лучше понимать своих учителей, [обучающих] их другим языкам; для этого с большой пользой может применяться немецкая Библия»<sup>1</sup>. Таким образом, обучение грамоте на родном языке Ратке рассматривал с сугубо прагматической точки зрения — как первую ступень к изучению латыни и новых иностранных языков, а букварь, соответственно, должен был служить именно подготовке ученика к этому.

Чего мы не увидим в трудах Лютера, Ратке и других ведущих немецких теоретиков образования той эпохи, так это нашего нынешнего представления о том, что чтение и письмо являются навыками, необходимыми в повседневной практической жизни и в видах будущей карьеры. Необходимо иметь в виду, что ренессансная проза и поэзия, гуманистическая философская и историческая литература, университетская образо-

ванность, развитое административное и судебное делопроизводство и все то, что в расхожем представлении Новейшего времени составляет «эпоху Ренессанса», на самом деле продуцировалось и потреблялось в виде письменных текстов лишь очень небольшой долей населения Священной Римской империи германской нации. Гораздо больше было тех, кто не читал и писал, а слушал и диктовал, а еще больше — тех, чей будничней мир в огромной мере был вообще бесписьменным. Производство, торговля, быт, праздники и развлечения, религиозные практики, личные и деловые отношения между людьми — причем во всех слоях населения от крестьянина и служанки до монарха<sup>2</sup> — все это в то время строилось для большинства участников на устной коммуникации, на хранении информации в памяти, на ритуалах и символических актах, в которых использовались не буквы, а другие символы. Если что-то требовалось записать или прочесть, то для этого существовали писари, учителя, клирики, нотариусы и прочие специалисты, которые делали это по должности, по знакомству или в качестве платной услуги. Стать одним из таких экспертов мог в принципе каждый лично свободный и

<sup>1</sup> *Ratke W. Memorial welches zu Frankfurt auf dem Wahltag Ao. 1612 den 7. Mai dem deutschen Reich übergeben. Nachdruck in: Die neue Lehrart: pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes. Berlin: Volk und Wissen, 1957. S. 50.*

<sup>2</sup> *В беллетризованном жизнеописании императора Максимилиана I (1459–1519) «Белый король», принадлежащем перу его секретаря, об умении Максимилиана быстро и хорошо писать рассказывается как о чем-то редком, нетипичном для коронованной особы. См.: Der Weiß-Kunig: eine Erzählung von den Thaten Kaiser Maximilian des Ersten / von Marx Treitzsaurwein auf dessen Angaben zusammengetragen, nebst den von Hannsen Burgmair dazu gefertigten Holzschn. Hrsg. aus dem Ms. der Kaiserl.-Königl. Hofbibliothek. Wien: Kurzböck, 1775. S. 62.*

полноправный человек, однако данная карьерная траектория отнюдь не была самой популярной в то время. Возможности восходящей социальной мобильности через образование, путь к которым открывается с освоением грамоты, существовали в XVI—XVII вв., но лишь столетия спустя ими стали активно пользоваться в массовом порядке.

Эпоха Реформации, крестьянских восстаний, религиозных войн и других мировоззренческих и социальных потрясений, пришедшая на изучаемый период, породила также волну остроактуальных публичных текстов религиозного, политического, социально-критического содержания: манифестов («статейных писем»), воззваний, памфлетов, листовок, газет, сатирических стихов и т. д. В информационной среде крестьян и горожан они занимали все более и более важное место. Конечно, в огромной мере они доходили до широкой публики путем чтения вслух, но и круг тех, кто их читал непосредственно для себя, постоянно расширялся благодаря распространению пассивной грамотности, особенно в протестантских землях. Как мы увидим в дальнейшем, есть основания полагать, что появление этой новой сферы применения для навыков, усваиваемых посредством букваря, некоторыми авторами рассматривалось как один из важных аргументов в пользу необходимости обучения грамоте.

И еще необходимо упомянуть о том, что система авторских гонораров и участия автора в доходах с продаж его книг в то время еще только зарож-

далась, так что, как правило, прибыли от публикации и дальнейшего сбыта своих произведений авторы не получали. Точных данных на сей счет по анализируемым здесь букварям и учебникам XVI—XVII вв. у нас нет, но нельзя априори предполагать, что авторы их руководствовались меркантильным интересом.

Наметив таким образом общий исторический контекст и фон, перейдем к анализу источникового материала. Наиболее богаты интересующим нас материалом, естественно, те книги, в которых помимо собственно азбуки и текстов для чтения содержится авторский текст, обращенный к читателю. Одним из примеров подобного издания является «Немецкая грамматика» Валентина Икельзамера.

В предисловии Икельзамер пишет: «Мною же в том, что касается краткости и тонкости обучения чтению, руководили при этом [т. е. при решении взяться за составление учебника — К. Л.] не только соображения удовольствия и забавы, но и то, что это есть и Божий дар, который человек может и должен к Его чести тем или другим способом использовать — читать, петь [т. е. молитвы и религиозные песнопения — К. Л.] и писать. И я не желал бы большей награды за этот мой труд, нежели чтобы повсюду богобоязненные и благочестивые люди этому искусству обучались и потом к чести Божьей использовали его. Ведь, — хотя скверный мир его, как и остальные дары и творения Божьи, по большей части употребляет во зло и тем позорит Бога, так что было бы лучше, если бы они [т. е. люди —

К. Л.] им вовсе и не владели, — все же благочестивые христиане могут и умеют пользоваться им ради спасения души, ибо лишь тому, кто чист, все чисто, а любящему Бога все послужит ко благу»<sup>1 2]</sup>. Во втором издании «Верного способа в кратчайшее время научиться читать» (Марбург, 1534) текст похожий: «И побудило меня к тому [т. е. к написанию — К. Л.] ничто иное, как любовь и пристрастие к этому тонкому и изящному искусству, которое я каждому с удовольствием изложу».

В предисловии к «Верному способу...», кроме того, необходимость уметь читать обосновывается тем, что «не может в наше время в целом мире произойти ничего, достойного знания, о чем бы не было сообщено письменно посредством печати, чтобы можно было прочесть»<sup>3</sup> [б.Vl.Ai]r]. По мнению восточногерманской исследовательницы 1960-х гг. Р. Шефер, под «достойными знания» событиями Икельзамер подразумевал, с одной стороны, различные сообщения — прежде всего распространяемые с помощью листовок — о политических событиях в Германии, например, о готовящихся или уже идущих крестьянских восстаниях; во-вторых, «достойными знания» были споры по

религиозным вопросам, ведшиеся зачастую в заочной письменной форме и тоже имевшие, в конечном счете, вполне ощутимые политические последствия для жителей тех регионов, владельцы которых переходили в иную конфессию или проигрывали в религиозно мотивированных войнах. К третьей группе «достойных знания» предметов Шефер относала многочисленные душеспасительные тексты неполемического (насколько это было возможно в тогдашней ситуации острого идейного и организационного противостояния) характера, которые во множестве публиковались в то время. В-четвертых, к «достойному знания» Шефер причисляла и то, что нельзя назвать собственно «событиями», — произведения, которые мы сегодня назвали бы познавательной литературой общеобразовательного или специального характера: постоянно росло количество печатных изданий на немецком языке, посвященных естествознанию, педагогике, математике, языкознанию, а также ремесленным технологиям (например, «Новая книжка об искусстве изготовления всякой красивой посуды для питья, на пользу молодым златокузнецам» или «Книжка для обучения молодых людей искусству рисования

<sup>1</sup> *Ickelsamer V.* Ein Teütsche Grammatica. 1. Ausg. Nürnberg (?), 1527 (?).

<sup>2</sup> В этом издании вместо пагинации пронумерованы листы, и то не всегда. Номер листа состоит из заглавной буквы латинского алфавита и (не во всех случаях) римской цифры, набранной строчными буквами, причем последняя единица часто обозначается не *i*, а *j*. Если номер указан, он стоит только на одной стороне листа, поэтому здесь и далее при ссылках к номеру листа через пробел добавлены обозначения: r = recto, лицевая сторона листа, v = verso, оборотная сторона листа.

<sup>3</sup> *Ickelsamer V.* Die rechte weiß, auffß kürztist lesen zu lernen. S.l., [1534].

и живописи»)¹. И, наконец, в-пятых, к «достойному знания» Шефер отнесла развлекательную литературу: произведения мейстерзингеров, переводы, исторические сочинения, легенды, сборники шванков и мн.др. Представляется небесспорным такое расширительное толкование фразы Икельзамера, которая, на мой взгляд, все же скорее подразумевает именно сообщения об актуальных событиях, однако в принципе можно согласиться с тем, что она маркирует общий тренд: информация, которая была интересной множеству простых людей, распространялась ранее преимущественно устно, а теперь все больше и больше письменным, точнее — печатным путем.

Этот тренд был теснейшим образом связан с распространением письменности и печати на национальных языках. Икельзамер видел свою задачу еще и в том, чтобы побудить людей обучаться грамоте на родном наречии, а не пренебрегать им, ограничиваясь чтением и письмом на латыни: «Право слово, стыд и позор для всех немцев, что они хотят овладеть другими языками, а своего собственного родного языка еще не выучили или не понимают»². Сам он, как свидетельствуют его публикации, в меру сил старался способствовать тому, чтобы простые люди, а не толь-

ко ученые, основательно обучилась грамматике немецкого языка и научились на нем хорошо читать и писать: «Моя забота и мое дело — чтобы люди быстро и легко научились читать. [...] Я говорю и усердно призываю каждого, чтобы он ради спасения нашего общего немецкого языка, который так запущен и испорчен, как следует учился»³.

Икельзамер был не одинок в своем стремлении пробудить в читателях гордость родным языком и желание овладеть немецкой грамотой. Фабиан Франк, автор «Орфографии» (1531), в начале предисловия к ней писал: «...чтобы нас, немцев, по сравнению с другими нациями не считали совсем уж плохо владеющими собственным языком, я решил написать для юношей, не искусных в немецком языке, и для любителей правильного немецкого это краткое наставление [...]»⁴. По словам Р. Шефер, в этом же духе высказывались и другие авторы учебников, однако примеры, приводимые ею, относятся не столько к букварям, сколько к письмовникам, т. е. учебникам более высокой ступени⁵.

Еще одна причина, по которой Икельзамер считал свой учебник полезным, заключалась в том, что «людям, которые порой могли бы читать лучше других или с наибольшей

¹ *Schäfer R.* Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts: Untersucht und nachgewiesen an deutschen Fibeln aus fünf Jahrhunderten. Berlin: Humboldt-Universität, 1965. S. 38–39.

² *Ickelsamer V.* Ein Teütsche Grammatica. 1. Ausg. Nürnberg (?), 1527 (?).

³ *Ickelsamer V.* Ein Teütsche Grammatica. 1. Ausg. Nürnberg (?), 1527 (?).

⁴ *Müller J.* Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha: Thienemann, 1882. S. 92.

⁵ *Schäfer R.* Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts: Untersucht und nachgewiesen an deutschen Fibeln aus fünf Jahrhunderten. Berlin: Humboldt-Universität, 1965. S. 40–41.

пользой, — как раз им чтения недостает»<sup>1</sup>. Его усилия были направлены на то, чтобы с помощью «Немецкой грамматики» чтению — «этому дивному Божьему дару» — могли научиться «и лесоруб, и пастух на лугу, и всякий на своей работе» [Ibid.], и чтобы отцы могли учить своих детей дома, а «подмастерья в мастерской могли быстро научить друг друга» — одним словом, чтобы грамотность стала достоянием именно простых людей, поскольку именно они, на его взгляд, могли вернее понимать Священное Писание, тогда как более образованные люди зачастую толковали его «чем ученей, тем превратней». В «Верном способе...» Икельзамер также проводит эту мысль: «Умение читать, пожалуй, за долгие времена никогда не находило себе такого хорошего применения, как теперь, потому что теперь всякий обучается ему для того, чтобы Божье слово и толкования различных ученых мужей-богословов на него читать самому и тем лучше в нем разбираться»<sup>2</sup>.

В обоснование своего решения составить пособие, позволяющее научиться читать «в кратчайшее время», Икельзамер называет следующую причину. Поскольку в период религиозных конфликтов протестанты часто подвергались гонениям, многим из них (включая самого автора) приходилось неоднократно переезжать с места на место. По словам Икельзамера, он

хотел своим учебником поспособствовать тому, чтобы, «скажем, богобоязненный человек, которому, может быть, лишь недолго удастся пожить в одном месте (ибо истинные христиане в мире сейчас не могут быть уверенны в том, что смогут [где-то] долго оставаться), так быстро обучился бы чтению и взял бы [это умение] с собой, и потом употреблял бы его к чести Господней»<sup>3</sup> [Bl. Avjг].

Другой автор первой половины XVI столетия — Петер Йордан — начинает свою «Школу для мирян» словами: «Хотя много различных способов и мнений, как быстро научиться писать и читать, вышли из печати в виде множества книжек, я все же не мог не присоединиться к тем, о ком говорится в известной пословице: “Каждому шуту своя погрешка больше всех нравится”. И сделать это мне особенно хотелось потому, что, как я заметил, подобных книжек появляется чем дальше, тем больше, а при этом все же польза и плоды, ими обещаемые, мало ощущаются» [все цитаты в этом абзаце — 8. Bl. Aijг—v]. Далее идет пространный пассаж с обличением тех авторов, которые украшают титульные листы своих учебников обещаниями научить читать за невероятно короткое время, «сулят и обещают златые горы, дабы простодушного читателя обмануть и побудить их купить, ради одной только отвратительной жадности». На са-

<sup>1</sup> Müller J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha: Thienemann, 1882. S. 123–125.

<sup>2</sup> Ickelsamer V. Die rechte weiß, auffß kürztzist lesen zu lernen. S.l., [1534].

<sup>3</sup> Ickelsamer V. Ein Teütsche Grammatica. 1. Ausg. Nürnberg (?), 1527 (?).

мом же деле они, разумеется, не способны творить такие чудеса, а просто «обманывают бедных простодушных людей своими обещаниями и только отнимают у них деньги». И вот, пишет Йордан, «почитав множество таких книжек, я не нашел среди них всех ни одной такой, которая была бы более достойна похвалы, нежели та, что написал Валентин Икельзамер. Она и подала мне повод напечатать эту мою книжку, ибо я действительно последовал его идее — насколько я ее понял, — и свое неразумие по его книге расширил до лучшего разумения». Далее Йордан пишет, что намеревался своей книжкой «услужить простодушным и благодарным» людям и по опыту знает, что предлагаемый им способ учиться писать и читать «для многих окажется плодотворным».

**Ортольф Фукспергер**, конфессиональная принадлежность которого неясна<sup>1</sup>, в стихотворном предисловии к своему «Искусству чтения» писал (от имени самой книги), что с ее помощью дети «смогут научиться тому, что можно им по возрасту. Как иначе можно было бы так точно описать

нужды людей, если бы Господь Бог не дал своего благословения детям на алфавит? Кто его не знает, тот больше ничему не научится»<sup>2</sup>. Далее, уже от собственного имени, он указывал, что «хотя Бог — подлинный учитель, из живой библиотеки которого, как из бьющего источника, всякое умение и разумение через Его дух изливаются в нас, все же способы и средства, которыми это совершается, во многом различны»<sup>3</sup>. Бог послал «буквенное средство», чтобы люди «могли помочь своей слабой памяти и могли вспомнить о Божьей воле с помощью библейских писаний, а также человеческих историй и искусств» [Ibid.]. Таким образом, «Искусство чтения» задумано как одно из таких «буквенных средств». Знание букв, пишет Фукспергер, чем раньше человек его обретет, тем сильнее и дольше помогает ему при повседневном упражнении набираться опыта и знаний о том, как ему следует вести себя по отношению к Богу и к ближнему. Именно поэтому «будущих ученых людей в детстве следует приводить к алфавитному краеугольному камню» [Ibid.], а прежде

<sup>1</sup>Есть веские основания считать Фукспергера католиком: известно, что он окончил юридический факультет Ингольштадтского университета, который был не просто католическим, а одним из бастионов Контрреформации; начиная с 1526 г. был секретарем в монастыре Мондзее, где его весьма ценили за его ученость и где он читал монахам лекции по логике и риторике. Впоследствии Фукспергер был синдиком (т. е. должностным лицом в городском совете) в католическом городе Пассау. Р. Шефер, однако, утверждает, что он был представителем одной из протестантских «сект», приверженцем спиритуалиста Каспара Швенкфельда и старался действовать в духе его идей — ср. [16. S.56–58].

<sup>2</sup> *Fuchßperger O. Leeßkonst.* Ingolstadt: Weyssenhorn, 1542. Nachdruck in Müller J. *Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts.* Gotha: Thienemann, 1882. S. 166.

<sup>3</sup> *Fuchßperger O. Leeßkonst.* Ingolstadt: Weyssenhorn, 1542. Nachdruck in Müller J. *Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts.* Gotha: Thienemann, 1882. S. 168.<sup>4</sup> *Martin Lutero. II Piccolo Catechismo. P. 44.*

всего — к молитве, к знанию христианского символа веры, к заповедям и к учению о таинствах. Таким образом, одна из важнейших легитимаций труда Фукспергера — это забота о том, чтобы дети в будущем были способны учиться у «подлинного учителя».

Вторая причина, побудившая его издать «Искусство чтения», явно близка к той, о которой уже писали его предшественники: это забота о распространении немецкого языка как языка божественного знания среди простых, неученых людей. Многие, писал он, не конкретизируя, впрочем, объект своей критики, слишком увлекаются древнееврейским, древнегреческим и латинским языком, а простому человеку самостоятельное изучение и толкование Священного Писания на этих языках недоступно. Любители древних языков (под которыми надо понимать высокоученых теологов) «хотят, чтобы ни один мирянин за пределами этих трех языков ничему не мог быть научен и чтобы не мог толком понять Священное Писание на немецком языке [...] Разве труд не будет тем благороднее, чем он проще и доступнее для всеобщего употребления?» [Ibid.].

**Тилеман Олеарий** в своем «Искусстве немецкого языка» (1630) пишет, что научиться говорить следует всякому, кто не хочет, чтобы его считали нелюдем, ибо люди отличаются от всех зверей разумом, благородней-

шим украшением которого является язык [13.Bl.iiij]. Очевидно, что учебник не нужен младенцам, чтобы научиться разговаривать, и автор не это имеет в виду: как становится понятно через несколько страниц, он имеет в виду именно обучение их правильной нормативной артикуляции: после объяснения того, как произносятся звуки, Олеарий отмечает: «Многие сочтут это ненужным, но опыт свидетельствует, что огромное множество людей нехорошо говорят — лепечут, шепелявят, запинаятся, бормочут невнятно, проглатывают слова, гундосят, картавят. Эти недостатки — если не все, то большая часть — могут быть устранены, если детей правильно научить, как им произносить как следует и полностью ту или другую букву. Если этого в юности не сделать, то потом это потребует слишком долгого времени»<sup>1</sup>.

**Элиас Хут** (латинизированная форма Элиас Хутерус) — пример того, как букварь легитимируется в качестве предварительной ступени к изучению иностранных языков. В 1593 г. Хут опубликовал «Искусную новую азбуку, по которой юный отрок легко и с большой выгодой может научиться четырем самым нужным языкам — древнееврейскому, древнегреческому, латинскому и немецкому; на пользу всему христианскому юношеству»<sup>2</sup>. Очевидно, что в такой форме введение в изучение древних языков и обучение немецкой грамоте едва ли

<sup>1</sup> *Olearius T.* Deutsche Sprachkunst. Aus dem allgewissesten / der Vernunft und gemeinen brauch Deutsch zu reden gemässen / gründen genommen. Sampt angehengten neuen methodo, die Lateinische Sprache geschwinde und mit Lust zu lernen. Halle: Oelschlegel, 1630. S. 17.

<sup>2</sup> *Fechner H.* Die Methoden des ersten Leseunterrichts — eine quellenmäßige Darstellung ihrer Entwicklung. Berlin: Wiegandt und Grieben, 1882. S. 28.

могли происходить параллельно, поэтому напрашивается предположение, что этот учебник предназначался для учеников более старших ступеней.

**Ян Амос Коменский** в своей книге «Мир в картинках» обосновывает эту самую практику оформления титульных листов, которую в свое время критиковал Петер Йордан: «Книги нужно украшать такими заголовками, которые привлекают юношество своим приятным видом и одновременно дают хорошее представление обо всем содержании. Такие названия можно, как я полагаю, брать из области садов — этих наиболее приятных глазу из всех благ. Ведь если школу можно сравнить с садом, то почему бы не назвать книгу для первоклассников «Грядка фиалок», для второго класса «Вазон с розами», для третьего — «Декоративный сад» и так далее?»<sup>1</sup>.

**Иоганнес Буно** в 1650 г. извещал читателя, что «устроил» свою «Новую азбуку» так, чтобы «посредством содержащегося в ней руководства не только юные, но и взрослые за шесть дней могли быть приведены к спорному чтению как немецких, так и латинских больших и малых шрифтов с помощью забавных побасенок и игр, ради лучшего и своевременного укрепле-

ния духа»<sup>2</sup>. Таким образом, он сразу в заглавии обосновывал не только полезность самой книги (быстрое освоение грамоты, позволяющее читать по-немецки и на других языках), но и целесообразность включения в нее нетрадиционных элементов, таких, как «побасенки и игры», вместо молитв и библейских текстов или в дополнение к ним.

В середине-второй половине XVII в. появляется такой новый паттерн легитимации издания букварей, как ссылка на инициативу со стороны монарха. Например, **Андреас Райер** издал в 1641 (переиздания 1643, 1679 и 1680) «Немецкую азбуку и книжку слогов — по милостивому княжескому повелению для детей в княжестве Гота»<sup>3</sup>, сразу в заглавии давая понять, что выпуск книги инициировал правитель страны Эрнст Благодетельный.

**Иоганн Кольрос** в предисловии к своему «Справочнику», выпущенному в Базеле в 1530 г. (опубликован в<sup>4</sup>), обосновывая необходимость этого пособия, ссылается на то, что Библия уже переведена на немецкий, а потому нет более нужды учить латынь, древнегреческий или древнееврейский языки, чтобы прочесть главную для христианина книгу. Хотя

<sup>1</sup> *Comenius J. A. Große Didaktik / Übers. und hrsg. von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993. S. 197.*

<sup>2</sup> *Buno J. Neues und also eingerichtetes ABC-Büchlein / Daß Vermittels der darinnen begriffenen Anleitung / nicht nur Junge / sondern auch erwachsene innerhalb sechs Tagen / zu fertigen Lesen so wol Deutscher als Lateinischer / groß- und kleiner Schriften durch lustige Mährlein und Spiele können gebracht werden / zu besserer und zeitiger Erbauung. Der All-gemeinen Christlichen Jugend wolmeinend ausgefertiget durch M. Joh. Buno. Danzig: Hünefeld, 1650. S. 3.*

<sup>3</sup> [Reyher A.] *Teutsches ABC und Syllaben-Büchlein / Auff Gn. Fürstlichen Befehl Für die Kinder im Fürstenthum Gotha. Gotha: Reyher, 1679. 8 S.*

<sup>4</sup> *Müller J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha: Thienemann, 1882. 420 S.*

«Справочник» задуман как учебник орфографии, он представляет собой одновременно и пособие для обучения чтению: «Вашим детям очень хочется [...] научиться писать и читать по-немецки. Но нет такого человека, который не хотел бы выучиться этому как можно быстрее. Затем и сделана эта книжка-справочник, чтобы те, кто уже в какой-то мере чтением и письмом овладели, могли также за короткий срок доучиться по ней тому, чего им еще не хватает»<sup>1</sup>.

## II

Перейдем теперь к тому, как авторы учебников обосновывали свои решения, касавшиеся отбора и подачи материала при обучении грамоте.

**Валентин Икельзамер** приводит в своей «Немецкой грамматике» метод обучения чтению, который на практике уже применялся до публикации его букваря, но, видимо, редко: «Как правильно называть буквы — многие не знают, и немногие [этими правильными названиями] пользуются, [...] а я считаю это очень полезной вещью» и хотел бы, чтобы «это искусство снова вошло в подобающее ему употребление и стало всем знакомо»<sup>2</sup>. Речь идет о том, чтобы произносить звуки вместо названий букв (особенно согласных — «эль», «эм», «эн», «фау» и т. д.), которые уже представляют собой слоги и потому затрудняют учащемуся составление из них искомым слогов, т. е. говорить не «эм, а, ипсилон», а «м, а,

й», чтобы сразу слышать слово «май».

Полезным считал Икельзамер и использование таблиц, на которых при каждом изображении написана буква, соответствующая ему. В обоснование он ссылается на опыт других преподавателей: «Наверное, многие немецкие писари и учителя вывешивают такого рода нарисованные таблицы [...] и считают, что буква, которую [ученик] ищет и хочет узнать, всегда должна стоять в начале имени изображения» [7.Vl.Biir], т. е. слово, обозначающее изображенный предмет, должно начинаться с этой буквы. Это важное уточнение, ведь бывало так, что подразумевалось не название предмета, а тот звук, который издает изображенное животное, — например, рев медведя.

Интересен аргумент, который Икельзамер приводит, обосновывая орфографические правила, включенные в «Верный способ...»: «Орфография — греческое слово, значит “правильно писать буквами”, потому что немцев трудно было бы реформировать, ведь неправильное написание слов и букв в этом языке настолько распространено, что общий обычай должен быть искусством, к тому же немцы не имеют возможности правильно писать, поскольку они, как уже было сказано, ни в чем так мало не понимают, как в своем немецком языке» [6.Vl.Cvj v]. Мы видим тут прямую связь между делом религиозной реформации и распростране-

<sup>1</sup> Müller J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha: Thienemann, 1882. S. 65.

<sup>2</sup> Schmack E. Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten. Ratingen: Henn, 1960. 230 S.

нием грамоты, хотя эта связь и выражена несколько витиеватым образом. Вместе с тем, Икельзамер заботится и о судьбе родного языка вообще: «Надо, насколько возможно, радеть об орфографии, потому что немецкий язык стал так неузнаваем и на себя не похож ни по какой иной причине как из за неправильного написания» [Ibid.]. Предваряя раздел, посвященный этимологии, автор обосновывает его включение в книгу тем, что «Этимология значит “истинное правильное понимание или толкование и указание происхождения слов”, и во всех языках, мне кажется, едва ли найдется более приятное занятие, нежели распознавать и понимать такие этимологии и состав слов. Это такое искусное дело, что сразу несколько глубоких тайн скрываются за каждой буквой, по каковой причине и евреи со всеми буквами своего языка так шутят и философствуют» [6.Vl.Dij r].

**Петер Йордан** предлагает оригинальный метод обучения, состоящий в том, чтобы учащимся показывать не сразу весь алфавит по порядку, а для начала только пять гласных букв, чтобы они сначала усвоили их и потом уже учили остальные. В обоснование этого метода он пишет: «Ведь если им все буквы по порядку, без различия, сначала показать, то они лишь выучат их наизусть, как привыкли учить [библейские] высказывания или песенки, но все же не скоро придут к познанию каждой отдельной буквы, ее особенностей и свойств, научатся ее распознавать, называть и произносить». Другой аргумент, приводимый им да-

лее, заключается в том, что именно за счет гласных различаются слоги и что в чтении, как в музыке, надо сначала выучить шесть «слов или голосов» (т. е. нот), без знания которых невозможно научиться «по искусству» петь [8.Vl.A iij r]. Согласные же Йордан уподобляет линиям нотного стана, потому что сами по себе, без «голоса» (т. е. без гласных) они не звучат, хотя и имеют каждая свое название.

После того, как ученики освоят первые пять букв, Йордан предлагает сразу давать им задания — писать и рисовать эти буквы, а потом добавлять остальные, «ибо это будет им полезно для понятия и познания» [8.Vl.A iijv].

А для того, чтобы те, кто «не воспримут понятием», могли легче и быстрее заучить буквы и называть их «их правильными естественными именами» (т. е. произносить сразу звук, а не название буквы), Йордан поместил при каждой букве картинку, изображающую некий предмет, так или иначе ассоциирующийся с этим звуком: либо его название начинается с этого звука, либо это животное издает такой звук и т. д. Из этих картинок можно составить азбуку для тех, у кого «совсем уж тупые и глупые мозги, так что он не способен запомнить, как выглядят и называются буквы» [8.Vl.A iij r].

Потом Йордан приводит таблицы с огромным количеством слогов, которые могут быть составлены из согласных и гласных, и завершает этот раздел такими словами: «Я приложил все возможное усердие, чтобы полностью выписать все слоги, но беспокоился, что — поскольку их так много

— книжка станет слишком длинной и может оказаться для покупателя дороговата. Поэтому я все представил в такой короткой форме, но, хотя она коротка, все же ни один слог не пропущен» [8.Вl.Вv r].

**Тилеман Олеарий** объясняет в посвящении к своему «Искусству», адресованном властям г. Гамбурга: всякому кажется, что он искусством немецкого языка давно овладел, в особенности алфавитом и навыками чтения и письма, и потому это искусство невысоко ценят и не уважают, а кому-то может показаться смешным и способ их преподавания с помощью картинок. И поэтому автор считает необходимым изложить причины, стоящие за этим изобретением (которое он называет «своим») [13.Вl.Аiiij r]. Первой такой причиной является специфика аудитории: Олеарий пишет для детей, а у них «необходимо поддерживать желание учиться, поэтому учить их надо со смехом и шутками, не отягощая всякими усложненными, трудными, утомительными и длинными» упражнениями. Далее он обосновывает использование именно картинок и вообще зрительных способов объяснения материала тем, что, «как известно, дети скорее постигают все глазами, нежели ушами» [13.Вl.Аiiijr], у них «прекрасно развита фантазия и изображения живых предметов часто быстрее схватывают, нежели мелкие буквы, которые не имеют основы в природе, а содержатся в сочинениях писателей»; память детей улучшается от того, что это «реальные образы, крупнее, чем буквы, и к тому же [изображения] знакомых ве-

щей, и выглядят ярко и отчетливо [13.Вl.Аiiijv]. Кроме того, картинки отражают «важнейшие свойства» предметов и тем самым указывают уже «почти все определение падежа или времени глагола»; другими способами такие определения «долго усваиваются и редко понимаются» [13.Вl.Аvг]. Но главное, на что направлен метод Олеария, — это на развитие в детях способности суждения, потому что «нет нужды рассказывать, как сильно детям ее недостает, и поэтому они много и с великим трудом и тяготами заучивают наизусть, и порой понимают слова, но зачем это нужно и как это можно использовать — осознают лишь много лет спустя» [Ibid.].

Очень важным считает Олеарий игровой подход к обучению, при котором дети могут складывать из букв слоги, добавлять и убирать буквы, произносить то, что получилось, спорить друг с другом, какие слоги рифмуются, а какие нет, — при этом все это им не надоедает и не раздражает, потому что они соревнуются, могут одновременно смотреть на буквы, хлопать по ним руками, произносить звуки и спорить. «Ибо нет ничего труднее для детей, чем когда они, как это бывает при обычном способе обучения чтению, должны сидеть смиренно, молчать и постоянно смотреть в книгу». И это вызывает у них «нежелание и неохоту», а у многих «такой ужас перед учебной», что они «в скором времени ее бросают» [13.Вl.Аvir].

Дополнительные аргументы, которые Олеарий приводит в обоснование использования картинок, таковы: «А чтобы возразить и тем, кто

отвергает метод обучения с помощью картин и считает его никудышным, напомним, что египтяне, от которых и Платон, и другие мудрецы-греки взяли свою философию, с помощью специальных изображений изложили величайшие этические, политические и экономические учения, и по сей день эти их иероглифы существуют и пользуются большим уважением» [эта и последующие цитаты до конца абзаца — 13. Ненумерованные листы «Предисловия»]. Далее: «Все, кто читает книги о зверях, птицах и растениях, знают, какую большую пользу и несказанную выгоду им приносит то, что зверей, птиц, рыб, деревья и травы они находят в них нарисованными», не говоря уже о том, что «в астрологии, географии, геометрии, архитектуре и почти во всех разделах математики построенные изображения устраняют самые большие трудности». И наконец — решающий довод: «Достаточно вспомнить (да будет позволено сопоставить с великим малое), как всеумудрейший Бог свои тайны вложил во множество изображений, образов и притч. Истинный мастер понимает, что этот метод приходит от Бога, и не отринет его; это дух всякой мудрости, которым были движимы святые пророки и апостолы, в живых и известных образах и притчах излагавшие то, что иначе было бы совершенно духовно и непостижимо уму».

Отдельно необходимо рассмотреть обоснования, приводимые авторами букварей и учебников для включения в них тех или иных текстов, к которым ученики перейдут, когда освоят алфавит и правила чтения. Как мы

помним, в большинстве случаев это были в XVI—XVII вв. тексты религиозного содержания.

**Валентин Икельзамер**, поместивший в «Верном способе...» диалог двух девочек на благочестивые темы, объяснял это так: «Я привел в этой книге разговор детей о Слове Божьем (какие в моей школе приняты с детьми), чтобы они наряду с письмом и чтением получили наставление в Слове Божьем. Я, по милости Божьей, понимаю, что это за должность — воспитывать детей и руководить ими. Пусть лучше Господь обличит меня в упущениях в каком-нибудь более крупном деле, нежели в этом. Он в своих заповедях достаточно ясно дал понять, как следует воспитывать детей так, чтобы это было Ему угодно» [6.Vl.Aiiijr].

У **Петера Йордана** никаких обоснований для включения в букварь молитв и библейских цитат не приводится, и впечатление таково, что он не настаивает на приоритете этих текстов в качестве материала для первого чтения. Предваряет он их такими словами: «Потом, когда они [т. е. ученики — К.Л.] хорошо усвоят и слоги, им следует предложить вот это или что-нибудь другое» [8.Vl.Bvv].

В тексте анонимно изданного букваря «Teutsche Kinder Tafel» автор говорит: «Благочестивый отец семейства должен приучать своих детишек к тому, чтобы они весь катехизис (имеется в виду не «Катехизис» Мартина Лютера, а приведенная в букваре подборка религиозных текстов), десять заповедей, символ веры, «Отче наш», слова о ключах [ап. Петра], о

крещении и о причастии произносили за столом ежедневно с большим благоговением, а перед этим и после этого мыли руки, ибо это — прекрасное воспитание, благодаря которому из них получатся дельные люди»<sup>1</sup>.

И, наконец, обратный пример: в последний год XVII столетия **Иоганн Готфрид Цейдлер** выпустил новое, исправленное издание «Азбуки, или Ключа к искусству чтения» (1700), где, вопреки обычаю, катехистической части не было вовсе, ибо автор считал школьную книжку неподобающим местом для религиозного текста: «Господа школьные учителя, я прекрасно знаю, вы будете доказывать свое клирическое рвение, обвиняя меня в том, что я забыл [поместить] здесь слово Божье. Но я сделал это нарочно, ибо слово Божье слишком свято для того, чтобы в него тыкали грифелями, раздирали его и разрисовывали»<sup>2</sup>.

В качестве вывода можно констатировать, что в XVI—XVII вв. обоснование выпуска букваря могло включать в себя широкий спектр аргументов, почти не повторяющихся, и поэтому мы не имеем оснований говорить о легитимационных паттернах как об общих местах, воспроизводимых из книги в книгу, а скорее, можем говорить об индивидуальных легитимациях. То же относится и к включению в пособие религиозных текстов для чтения. Если же говорить о методиках обучения чтению, то при широком разнообразии конкретных вариантов можно свести большинство их к двум легитимационным паттернам: во-первых, авторы указывают на то, что предлагаемый ими материал и/или способ его подачи будет способствовать более быстрому, легкому и надежному достижению цели, т. е. усвоения учениками грамоты; во-вторых, они ссылаются на прецеденты.

### Список литературы

1. Buno J. Neues und also eingerichtetes ABC-Büchlein / Daß Vermittels der darinnen begriffenen Anleitung / nicht nur Junge / sondern auch erwachsene innerhalb sechs Tagen / zu fertigem Lesen so wol Deutscher als Lateinischer / groß- und kleiner Schriften durch lustige Mährlein und Spiele können gebracht werden / zu besserer und zeitiger Erbauung. Der All-gemeinen Christlichen Jugend wolmeinend ausgefertiget durch M. Joh. Buno. Danzig: Hüne-feld, 1650. 72 S.  
2. Bünge F. Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches / Hrsg. unter Benutzg

amtl. Quellen v. Ferd[inand] Bünge. Mit 39 Textabb. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung, 1898. 630 S.  
3. Comenius J.A. Große Didaktik / Übers. und hrsg. von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993. 280 S.  
4. Fechner H. Die Methoden des ersten Leseunterrichts – eine quellenmäßige Darstellung ihrer Entwicklung. Berlin: Wiegandt und Grieben, 1882. 304 S.  
5. Fuchßperger O. Leeßkonst. Ingolstadt: Weyssenhorn, 1542. Nachdruck in Müller J. Quellenschriften und Geschichte

<sup>1</sup> Bünge F. Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches / Hrsg. unter Benutzg amtl. Quellen v. Ferd[inand] Bünge. Mit 39 Textabb. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung, 1898. S. 13;  
<sup>2</sup> Fechner H. Die Methoden des ersten Leseunterrichts – eine quellenmäßige Darstellung ihrer Entwicklung. Berlin: Wiegandt und Grieben, 1882. S. 54.;

des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha: Thienemann, 1882. S. 165–180.

6. Ickelsamer V. Die rechte weiß, auff kürtzist lesen zu lernen. S.l., [1534].

7. Ickelsamer V. Ein Teütsche Grammatica. 1. Ausg. Nürnberg (?), 1527 (?).

8. [Jordan P.] Leyenschül. Wie man Künstlich vnd behend / schreyben vnnnd lesen soll lernen. Darneben auch eyn untherricht / wie die vngelerigen köpff / so eyns groben verstands seyn / on buchstaben / durch figuren vnd Caraceren / so jnen selbst anmütig / allerley zur no-turfft anzuschreyben vnd zu lesen / sollen vnderweyßt werden. Getruckt zů Meyntz bey Peter Jordan / wonend zur Gülden Ledderhosen / vff dem graben. Mainz: Jordan, [1533]. 16 S.

9. Kolroß J. Enchiridion. Basel: Th. Wolff, 1530, Nachdruck Müller J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha: Thienemann, 1882. S. 63–89;

10. Luther M. An den Christlichen Adel deutscher Nation: von des Christlichen standes besserung / Hrsg. von Armin Kohnle. Stuttgart: Reclam, 2015. 143 S.

11. Luther M. Pädagogische Schriften / Hg. von H. Lorenzen. Paderborn: Schöningh, 1957. 175 S.

12. Müller J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha: Thienemann, 1882. 420 S.

13. Olearius T. Deutsche Sprachkunst. Aus dem allergewissesten / der Vernunft und gemeinen brauch Deutsch zu reden gemäßen / gründen genommen. Sampt angehenkten neuen methodo, die Lateinische Sprache geschwinde und mit Lust zu lernen. Halle: Oelschlegel, 1630. 90 S.

14. Ratke W. Memorial welches zu Frankfurt auf dem Wahltag Ao. 1612 den 7. Mai dem deutschen Reich übergeben. Nachdruck in: Die neue Lehrart: pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes. Berlin: Volk und Wissen, 1957. S. 49–51.

15. [Reyher A.] Teutsches ABC und Syllaben-Büchlein / Auff Gn. Fürstlichen Befehl Für die Kinder im Fürstenthum Gotha. Gotha: Reyher, 1679. 8 S.

16. Schäfer R. Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts: Untersucht und nachgewiesen an deutschen Fibeln aus fünf Jahrhunderten. Berlin: Humboldt-Universität, 1965. 469 S.

17. Schmack E. Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten. Ratingen: Henn, 1960. 230 S.

18. Der Weiß-Kunig: eine Erzählung von den Thaten Kaiser Maximilian des Ersten / von Marx Treitzsaurwein auf dessen Ansehen zusammengetragen, nebst den von Hannsen Burg-mair dazu verfertigten Holzschn. Hrsg. aus dem Ms. der Kaiserl.-Königl. Hofbibliothek. Wien: Kurzböck, 1775. 307 S.

В. Г. Безрогов

УЧИТЕЛЬ  
В ДИАЛОГЕ ЭЛЬФРИКА  
ИЗ ЭЙНШАМА<sup>1</sup>



УДК 37.01(410)08/10”

ББК 74.03(4Вел)41-218+76.103(4Вел)41,215.4

Рассмотрен образ учителя в структуре жанра средневекового учебного школьного диалога в X–XI веках на примере педагогических памятников англо-саксонской культуры. Основное внимание уделено «Беседе для упражнения мальчиков в латинской речи» Эльфрика Грамматика из Эйншама (ок. 955 – ок. 1010). Показана эвристическая ценность анализа истории учебных пособий для истории педагогики как дисциплины.

Ключевые слова: учитель; учебник; начальное обучение; раннее Средневековье; Британские острова.

V. G. Bezrogov

MAGISTER IN THE AELFRIC'S «COLLOQUY»

An early medieval school textbook was investigated as a source about figure of teacher in monastic school in the British Isles. The “Colloquy” written by Aelfric of Einsham and expanded by Aelfric Bata might be seen as a model of a Latin teacher status in the non-Latin region.

Key words: teacher; manual; elementary education; early Middle Ages; the British Isles.

К рубежу первого и второго тысячелетия н.э. история педагогической практики поколений учителей и наставников накопила уже свыше сотни различных учебников (глоссариев и просто словарей, разговорных пособий и диалогов, грамматик, от-

дельных трактатов о глаголе, таблиц склонений, грамматических упражнений, алфавитов, максим, отрывков из кодекса Юстиниана, индексов к нему и юридических определений с комментариями для введения в изучение римского права, параллельных худо-

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РГНФ 14-06-00123а.

жественных и религиозных текстов на двух языках; а также различных вариантов комбинирования указанных в этом списке жанров учебных пособий)<sup>1</sup>. Роль учителя особенно явно видна в диалогах.

«Школьные диалоги» как вид пособия возникли еще в древнем мире. Фразы и сценки, которые ученики могли запоминать, копировать, переводить (с одного языка на другой), изучать, комментировать и даже разыгрывать как пьесы — служили развитию их словаря, навыка чтения, чувства стиля, способности хорошо говорить, правильно и красиво излагать мысли. Эти же диалоги рассказывали о мире и о месте в нем разных людей. Они же и веселили, предоставляли ученикам отдых от напряженного заучивания слов, текстов, мелодий.

Одним из первых средневековых учебных диалогов может считаться сочинение *De Raris Fabulis* («О редких историях»), сохранившееся в рукописи второй четверти X в. Речь в нем идет не только собственно о занятиях, но и о «домашней» жизни ученика («Вставай, вылезай из кровати, уже время, если ты только собираешься сегодня встать. Я действительно поднимаюсь, дай мне мою одежду, и я встану. Покажи, где твоя одежда», далее обсуждаются разные части одежды и обуви, их месторасположение, и т. д.). Скорее всего,

изображена монастырская школа, где ученики живут «по месту учебы» («Доброе утро, бегите на речку, к источнику, к роднику»). В диалогах осваивающие латынь обращаются друг к другу как «брат» и «друг», например, прося о помощи и отказывая в ней по причине занятости: «*Ofrater, ueunimecumadmeamnyssessitatem. Non ibo, frater, quia non facile est mihi, quia aliud opus occupabit mī. Audi, amice, nolistareintermī etlucem*». Предполагается, что сочинение было создано в Корнуолле, затем распространилось по Британским островам и в Бретань<sup>2</sup>. Памятник содержит более двух десятков отдельных диалогов, цель которых — обучить ученика разговорной латыни. Обсуждаются такие темы, как власть и фигура короля, епископа, аббата, паломничество в Рим, войны между бриттами и саксами, но центр — жизнь в монастыре, где-то в Уэльсе либо Корнуолле. Среди действующих лиц — епископ, священники (пресвитеры), клирики, миряне (пастухи и масса разного иного люда), студенты, слуги и служанки. Монахи едят, молятся, обучаются, отправляются в паломничество. Собеседникам приходится просить об еде, одежде и обуви, приходится торговаться, спрашивать дорогу, обмениваться новостями с дружески настроенными людьми, желая получить у них ночлег.

<sup>1</sup> *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodosipheana*. Vol.1. Ed. by E. Dickey. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 7–10.

<sup>2</sup> *Falileev, Alexander*. *De raris fabulis* // *Celtic Culture. A Historical Encyclopaedia*. Ed. by John Koch. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2006. Vol.1. P. 575–577; Gwara, Scott. *Diogenes the Cynic in the Scholastic Dialogues Called Derarisfabulis* // *ANQ: A Quarterly Journal of Short Articles, Notes and Reviews*. 2004. Volume 17, Issue 1. p. 3–6.

Второй, родной язык присутствует только в маргинальном варианте — в глоссах, но тематика уже приближена к реалиям Северной Европы. Текст содержит наряду с диалогами фрагменты словаря, применяет способ обучения через смену слов во фразе на синонимы. Такой прием обучения языку при ограниченности числа обсуждаемых тем и расширения вариантов словарного запаса встречается нередко в раннесредневековых латинских пособиях, составленных и распространявшихся на территориях, где латынь не считалась родным наречием, но освоить которое местное население активно стремилось, почитая за язык мудрости и веры.<sup>1</sup>

Творческим развитием *Derarisfabulis* стали *Deraris fabuliretractata* и сочинение повышенного типа сложности *Colloquiumhispericum*.<sup>2</sup> «О редких историях пересмотренное» демонстрирует принципиальную вариативность данного дидактического жанра, когда вокруг одного набора тем могло выстраиваться разнообразное и далеко не всегда идентичное другим версиям таких пособий содержание.<sup>3</sup> Впоследствии на данное сочинение будет опираться Эльфрик Бата в XI в., сочиняя свои «школьные диалоги» с помощью метода «отталкивания от намека или строчки», когда выбираются из диалога как части сочинения предшественника одна-две строки из

нескольких десятков, и вокруг них выстраивается собственное дидактическое обучающее и назидательное произведение.

Сочинение «О редких историях» и основанные на нем вариации открывают собой серию бесед, составленных, записанных и прокомментированных учителями, обеспокоенными незнанием своими учениками латинского языка. Десятое столетие оказывается богатым на такого рода дидактические памятники. Рукопись Kk. 5. 34 (Cambridge UL) на листах 71r-80r содержит три поэмы, записанные в Винчестере при Этельвольде (904/9-984), две из которых представляют спор учеников с учителем: *Altercatio magistri et discipuli* («Спор учителя и учеников») и *Responsiodiscipuli*. Они составлены, скорее всего, между 975 и 994, поскольку третья (*Carmendeliberoarbitrio*) упоминает недавнюю смерть короля Эдгара в 975, а другая (*Altercatio*) была известна Вульфстану, упомянувшему ее в 994 году. *Altercatio* и *Responsiodiscipuli* обращены к наставнику Йоруэрту и составляют две части одного диалога. В первой показан разговор между раздраженным учеником и надутым учителем. Вторая начинается с утвердительной речи ученика и продолжается вновь разгоревшимся горячим спором с наставником. В *Altercatio* ученик упрекает магистра в плохом знании древней поэзии, сочинении

<sup>1</sup> Гесперийские речения. Пер. Д. Б. Шабельникова. СПб.: Алетея, 2000. С. 59.

<sup>2</sup> *Gwara S. Latin Colloquies from Pre-Conquest Britain*. Toronto: Pontifical Inst. of Mediev. Studies, 1996; Winterbottom M. On the Hisperica Famina // *Celtica*. 1968. 8. p. 126–139; Гесперийские речения...

<sup>3</sup> *Stevenson W. H., ed. Early Scholastic Colloquies*. Oxford: AMS Press, 1929.

посредственных стихов, постоянном их декламировании ученикам и одержимости тщеславием.<sup>1</sup> Учителя призывают прекратить унижать древних поэтов, умерить язвительную и сварливую раздражительность, изничтожить собственную лень, перестать искажать истину ложными наставлениями и научениями, правильно разделять и анализировать слова и композиции. Его стремятся пробудить целой серией отрицательных эпитетов, обращенных к нему ради его же спасения от вечного адского пламени и преисподни, если он будет продолжать вести себя таким же образом и так же плохо учить своих учеников. Не принимая ответа учителя, ученик разъясняет массу сложных вещей, связанных с поэтическими и музыкальными ритмами, к чему наставник прибавляет лишь знание числа дней в году. Поэмы составлены с большим знанием различных уровней значений слов, их корней, этимологии, аллитерирования и т. д. Вероятно, они представляют собой своеобразный «перевертыш», призывающий одновременно и магистров, и их подопечных не ослаблять своих занятий.

Одной из весьма значимых фигур Винчестерской школы X столетия был Эльфрик Грамматик из Эйншама

(ок. 955 — ок. 1010). Обученный бенедиктинцами Винчестера и, приобретя уже там репутацию ученого человека, Эльфрик был отправлен преемником Св. Этельвольда Св. Эльфегом (954—1012) в 987 году учительствовать в только что основанное Сернелское аббатство в Дорсете, а в 1105 году поставлен аббатом монастыря в Эйншама примерно в 120 км от Сернела. Основными педагогическими работами Эльфрика стали «Грамматика», в которой латынь объясняется с помощью староанглийского (в западносаксонском варианте), «Словарь» и «Беседа для упражнения мальчиков в латинской речи».<sup>2</sup> Усилия наставника были направлены на обучение христианской латыни, в том числе с помощью диалогов и драматизации преподавания. Перед собственно тривиумом и квадривиумом требовалась начальная и довольно серьезная языковая (грамматика, синтаксис, лексика, морфология, фонетика) подготовка в латыни как не родном языке для обучавшихся в монастырских школах Англии. Интересно, что построение латинских фраз в текстах Эльфрика во многом следует синтаксису древнеанглийской грамматики, а не латинской, хотя текст дан на латыни.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Howlett D., Harvey A. An attack on the Welsh master Iorwert // Archivum latinitatis medii aevi. 1994. Bd. 52. p. 281–285.

<sup>2</sup> Эльфрик Грамматик. Беседа для упражнения мальчиков в латинской речи, составленная впервые Эльфриком, а затем распространенная его учеником Эльфриком Батой. Пер. И. И. Варьяш // Антология педагогической мысли христианского Средневековья. Т. 1. М.: Аспект-Пресс, 1994. С. 366–373; Garmonsway, G. N., ed. *Jlfric. Colloquy*. Exeter: University of Exeter, 1999; Throop, Priscilla, trans. *Aelfric's Grammar and Glossary*. Charlotte, VT: MedievalMS, 2008; Zupitza, Julius. *Jlfrics Grammatik und Glossar*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1880.

<sup>3</sup> Harris, Stephen J. *Aelfric's Colloquy // Medieval Literature for Children*. Ed. by D.T. Kline. N.Y.-L.: Routledge, 2003. p. 114.

«Беседа для упражнения мальчиков в латинской речи» по сюжету происходит между наставником (*magister*) и учениками (букв. «детьми», *pueri*) монастырской школы в воскресенье, т. е. представляет собой как бы дополнительное занятие вне основного «учебного плана». В рукописи, взятой за основу критического издания памятника 1939 года (British Library, MS Cotton Tiberius A iii, fols 60v-64v), она содержит 315 строк. Найдено 4 рукописи, с разными версиями и в разной степени сохранности. Манускрипт ATiberiusIII содержит наиболее полную версию. В ней латинский текст пособия снабжен максимально возможным числом глосс на англо-саксонском языке, превращающих рукопись почти в билингвальный учебник рукой преемника (сам Эльфрик не вносил англосаксонских глосс). Рукопись, скорее всего, была доступна преимущественно, по-видимому, только учителю, который ее читал и комментировал, но мог давать списать отдельные строки ученикам для заучивания. Композиционно 315 строк полного варианта делятся на 8 неравных частей: строки 1–10: вводная часть, говорящая о том, что дети рады совершенствоваться в латыни, особенно если они за это еще и не получают розог; 11–21: учитель спрашивает одного из учеников, кто он; тот отвечает, что он уже принял обет, а вот все остальные — это пахары, пастухи, овчары, охотники, рыбаки, птицеловы, купцы, сапожники, солевары, пекари; 22–202: учитель спрашивает поочередно каждого из названных, и тот кратко повествует о своем заня-

тии; 203–210: учитель хвалит монаха за то, что у него такие хорошие и нужные товарищи, спрашивает о другой группе (ремесленники, кузнецы, золотых, серебряных и медных дел мастера, плотники и т. д.) и выясняет, что никому из них не обойтись без мудрого советника; 211–243: учитель выясняет у мудреца, какой профессии отдать первенство, и советник, отбиваясь от претензий кузнеца и плотника, присуждает его пахарю, но мирит всех остальных тем, что все они нужны и важны, занимаясь «тем, что ты есть»; 244–265: учитель спрашивает у мальчиков, понравилась ли им беседа, выясняет, что они учатся для того, чтобы быть мудрыми, причем истинно, а не лицемерно.

266–307: часть, связанная с выяснением распорядка дня учеников монастырской школы; 308–315: заключительные увещания учителя детям быть почтительными, смиренными, молитвенными, благопристойными, противиться заблуждениям и постигать божественные науки.

Долгое время в историографии полагали, что в диалоге изображены реальные лица — носители соответствующих профессий. В таком случае школа, где проходило применение такого пособия, оказывалась внемонастырской, учитель — светским лицом, а учениками — его многочисленные соседи, приходившие на дневные уроки. Собрать такую пеструю команду (перечислены представители 16 профессий) под силу лишь большому городу, причем прибрежному, поскольку среди участников диалога есть рыбак, ежедневно отправляющийся в море.

Подобные условия явно противоречили той местности, в которой находились аббатства, где в те или иные годы пребывал Эльфрик. Однако описаны профессии настолько убедительно и реалистично, подчас с юмором над самими собой, и при этом настолько хорошо вписаны в картину социальной жизни и иерархии того времени, что даже корифеи в истории образования, как Артур Лич (1851—1915) писали о детях «всех занятий», о «явно светском учителе», о школе, не замкнутой монастырской жизнью, якобы видной в «Беседе» Эльфрика.<sup>1</sup> Однако речь в тексте идет о внутренней монастырской школе, а представители разных профессий — выведенные наставником роли, которые, по-видимому, заучивали и исполняли ученики от 7 до 11 лет.<sup>2</sup>

Диалог, содержащий элементы театрализации, когда дети отвечали за людей, занятых во взрослой жизни тем или иным делом, с которыми насельникам монастыря неизбежно приходилось встречаться в миру, написан на латыни простыми, но стилистически правильными фразами (без влияния народного либо профессионального жаргона). Часто встречаются повторения одного и того же слова в разных формах, со слегка увеличивающейся словарной и фразеологической сложностью от начала к окончанию всего текста. Мальчики

это замечают и одергивают наставника, поэтому завершение текста идет на основе знакомого им словаря монастырской жизни. Эффект одобрения через драматизацию в начале беседы меняется в ее конце на одобрение успешным проговариванием простого и посильного. Прорабатывавшие такое сочинение ученики получали и знания об окружавшем их мире, и знание форм неродного им языка, даже различных стилей — повествования, вопрошания, возражения, убеждения, согласования мнений. На основе преимущественного внимания к устной, а не к письменной речи (отсюда сама значимость повторяемого, выучиваемого и разыгрываемого диалога) они овладевали навыками латинского словоупотребления и произношения, необходимыми им для исполнения и понимания латинских богослужебных текстов.

Эльфрик рисует образ учителя, уделяющего первое место на «сцене педагогического говорения» не себе, а своим ученикам. Учитель коротко спрашивает, дети подробно отвечают. Одно из мест диалога вообще содержит завязавшуюся беседу учеников между собой, без участия дирижера-наставника. И только дважды, сначала после обсуждения профессий всех «собранных», а затем в эпилоге учитель позволяет себе многословные речи. Первая связана с тем, что он

<sup>1</sup> *Leach A. F. Educational Charters and Documents 598 to 1909. L., 1911. P. XVI; Leach A. F. Schools of Medieval England. L., 1915. P. 91; также см.: Cunningham W. Growth of English Industry and Commerce during the Early and Middle Ages. Cambridge, 1910. P. 131; Cruse A. The Shaping of English Literature. New York: Thomas Y. Crowell Company, 1927. P.70; Coulton G. G. Social Life in Britain. Cambridge, University press, 1918. P. 54.*

<sup>2</sup> *A Companion to Aelfric. Ed. by Hugh Magennis & Mary Swan. Leiden: Brill, 2009.*

показывает наличие единой негативной основы у всех взрослых людей и одновременно предупреждает от уклонения к ней: «Хотите ли вы быть фальшивыми и многоликими, ловкими во лжи, лукавыми в речах, изворотливыми, хитрыми, хорошо говорящими, но плохо думающими, покоряющими сладкими словесами, но ослабляющими внутренним обманом, подобными гробнице, украшенной снаружи, но изнутри полной зловонием?» Конечно, ученики не хотят такими быть, желают быть «простодушными без лицемерия и мудрыми, дабы избегать зла и творить добро». <sup>1</sup> Дальнейшая часть диалога завершается выводом учителя о том, что обучение «божественным наукам» и воспитание в монастыре есть сбалансированный и верный путь к сформулированной детьми цели.

Вниманием к речи самих учеников «Беседа» Эльфрика значительно отличается от многих её предшествовавших и последующих школьных диалогов, в которых форма диалога, по сути, не уходит далеко от учительского монолога и впитывания его учениками. У Эльфрика англосаксонский учитель обучает активному построению (пусть сначала заученному наизусть) латинской речи, подсказывает при необходимости нужные слова и их формы, сообщает эквиваленты на родном языке обучающихся. Учебный глоссарий и глоссы в тексте самой «Беседы», а также доминанта

текста, говоримого учениками, свидетельствуют о таком педагогическом подходе. Самостоятельная активность говорящих на латыни учеников достигается угрозой физического наказания за нерадивость, причем дети требуют (по тексту «Беседы») такого наказания, предпочитая быть битыми и обученными, нежели невежами.

Интересно, что преемники чувствовали недостаточность ученической памяти на латинские слова. Относительно быстро после составления Эльфриком «Беседы» неизвестное лицо добавило к ней подробные глоссы на англо-саксонском, создав, по сути, двуязычное пособие в виде диалога. Ученик же Эльфрика из Эйншама, тоже Эльфрик (Эльфрик Бата; по-видимому, часть его жизни прошла в Винчестере при учителе, а часть — в Кентербери, где Бата уже сам стал наставлять монастырских *oblati*) расширил основную часть беседы, введя обсуждение других латинских слов из тематического словаря, подготовленного еще его учителем, меняя порядок слов, показывая возможности свободной расстановки слов в предложении, характерной для латыни и чуждой староанглийскому. Существуют три рукописные версии «Беседы» — краткая, средняя и пространная. Увеличение текста произошло Батой в средней и пространной версиях в основном за счет удлинения уже имевшихся фраз (вставлялись

<sup>1</sup> Эльфрик *Грамматик*. Беседа для упражнения мальчиков в латинской речи, составленная впервые Эльфриком, а затем распространенная его учеником Эльфриком Батой. Пер. И. И. Варьяш // Антология педагогической мысли христианского Средневековья. Т. I. М.: Аспект-Пресс, 1994. С. 371 с изм. <sup>2</sup> Там же. С. 419

<sup>3</sup> Та же. С. 417

детали, увеличивались перечисления, демонстрировались лексические альтернативы, категории вспомогательных функциональных слов и т.п.). Краткое пособие-диалог стало таким образом более обширным, причем пространная версия объединила достоинства краткой и средней. Изучение латыни опиралось на знание староанглийского, но шло дальше. Задания давались сложнее, чем ученики могли выполнить их на своем родном языке. Детальное обучение преследовало целью прежде всего беглость разговора, развитие коммуникативных навыков в монастырской среде, где, по всей видимости, многие сферы даже повседневной жизни обсуждались на латыни. Грамматика, словарь, беседа на разные темы выступали тремя китами начального латинского образования на протяжении всего Средневековья и Возрождения.

Главная цель диалогов — отнюдь не воспитание почтения к наставнику, рецептивного мышления и бессловесной дисциплины, а введение в латинский мир монастырской повседневности, обучение словарю, грамматике, лингвистическим коммуникативным навыкам. Конечно, без разрешения наставника ученик не может ни поиграть, ни заняться никаким иным делом, ни даже помочь другому монаху. Но широта целей сочинения не исчерпывалась приучением мальчиков такому порядку вещей. В их спектре присутствует, например, такая важная функция, как описание и введение (учеников, новичков, любой аудитории) в монастырскую и околмонастырскую жизнь.

Эльфрик из Эйншама в своей «Беседе» обращал внимание учеников на деятельность различных людей, живущих вокруг монастыря. Каждый из обрисованных в диалоге шестнадцати представителей разных профессий (озвучивавший/игравший его роль ученик) стремится убедить аудиторию в важности именно его занятия. Преемник наставника Эльфрик Бата концентрируется уже на изучении словаря, необходимого для общения внутри монастыря, для полноценного участия в его внутренней жизни. Последовательность бесед строится у Баты в соответствии с расписанием дня в обители: ранний подъем и одевание к заутрене, утреннее умывание рук и лиц (беседы 1–2), школьные занятия (3–5), беседа 6 — подведение итогов, короткое время игры с обручем перед вечерней службой (7), вечерняя трапеза (8–9), подготовка ко сну (10), беседы 11 и 12 демонстрируют переход к следующему дню, с отправкой аббатом дежурного мальчика будить ризничего для приготовления всех к утренней службе. Следующие беседы посвящены отдельным темам и проблемам: воспитанию брата, не встающего к заутрене (13), помощи в очинке пера/стиля (14), просьбе к наставнику помочь понять трудный текст (17), названиям дней месяца (22), купанию (23), копированию рукописей (24), названиям инвентаря, личных вещей, домов в монастыре (27) и др. Всего в первой группе бесед Баты 29 диалогов, в повышенной по степени языковой сложности второй части — 13 диалогов.

Эльфрик Бата, как и Эльфрик из Эйншама, конструирует школу с одним учителем из монахов, поставленным братией заниматься школой и обучающимися в ней. Магистр проводит с детьми не весь день. В его отсутствие они делают уроки, причем друг другу помогают и подгоняют, поскольку за нерадивость одного наказывают всех. Наставник выбирает помощника (-ов) среди наиболее подготовленных и подросших детей. На время своего отсутствия именно ему (им), а не другому монаху, поручается надзор за детьми (беседы 6 и 20). Трудно сказать, насколько ситуация с помощником действительно соответствовала реальному положению дел, поскольку она взята из «*Derarīsfabul isretractata*»<sup>1</sup>. Наиболее частыми проступками указаны у Баты воровство и самоволки. Ученики часто просят за провинившегося, чтобы ему смягчили наказание, но иногда объединяются с наставником в отношении, скажем, воровства и соучаствуют в наказании собрата (беседа 28). Между учениками нет дружеских отношений. Они вынуждены помогать друг другу во избежание наказания, но отказывают в просьбе дать книгу, заявляя, что им безразлично, есть ли у собрата своя или нет (беседа 3). В основном, живущие и обучающиеся в монастыре должны были сами заботиться о своей одежде и других необходимых повседневных вещах, комбинируя собственную предприимчивость с ресурсами монастыря и семьи, с каковой они не порывали полностью, как обычно

представляется (беседы 21, 23, 26). Бата не высказывается определенно, проходило ли обучение до принятия обета либо после, хотя вынесение проступков школяров на рассмотрение капитула, отсутствие отличий в режиме их жизни в сравнении с взрослыми насельниками монастыря косвенно свидетельствует о монашеском статусе учеников. Вполне вероятно, что состав учеников мог быть смешанным.

Заучивание выступает доминирующей практикой научения в монастырской школе. Обучение опирается на Библию (прежде всего, Книгу Притчей), Дистихи Катона и тексты св. Бенедикта. Трудности, возникающие у школяров, уже не связаны с элементарным уровнем языка. Льстит ли своей аудитории Бата, мы затрудняемся сказать однозначно, но явно все же, что изображенные в его диалогах ученики уже освоили начальную стадию латыни и заняты, в частности, пополнением словаря и постижением усложненных фразеологических конструкций. Письмо, которым также занимаются обучаемые, есть письмо на латыни. Оно явно требует понимания прочитываемых элементарных латинских предложений. Их усложнение в чтении идет параллельно с освоением письма. Для этого к услугам школяров весь арсенал монастырского скриптория, который Эльфрик Бата скрупулезно перечисляет — в том числе ради запоминания его подопечными соответствующих латинских слов. Обучение письму начиналось с помощью восковой дощечки (беседа

<sup>1</sup> *Stevenson W. H.*, ed. *Early Scholastic Colloquies*. Oxford: **AMS Press**, 1929. P. 21–22.

14). Ученик должен был делать на ней пометки в то самое время, когда он «поет, читает, повторяет выученное». Визуальные знаки получали таким образом ментальную прописку в памяти, однако обучение шло трудно и медленно. Письменное искусство показано важным и вознаграждаемым — духовно и материально — делом (беседа 24). Для писца требуется знание грамматики — потребность в нем не объясняется (беседа 16). Вероятно, речь идет о контроле при копировании манускриптов: понимающий строй языка быстрее пишет и лучше избегает ошибок, нежели не разбирающийся в грамматике и вынужденный каждое слово сверять с образцом.

Бата обучал чтению, словарю и грамматике, письму. Он любил хорошо выпить и закусить, часто шутил и старался соблюдать собственные интересы — насколько ему позволяла жизнь в монастыре. Описанные в сочинениях его собственные дивации от образа наставника как образца, который складывался в монастырской

культуре на основе бенедиктинского устава, позволяют предполагать, что Бату ценили и держали при мальчиках в основном лишь за его познания в латыни. В условиях борьбы в Кентербери разных групп монахов за власть такой персонаж вполне мог найти себе нишу для небедного существования в профессии учителя монастырской школы. Не будь он учителем, Бата вполне сгодился бы на роль прототипа монаха-отшельника из романа Вальтера Скотта «Айвенго»...

Итак, учебные пособия раннего Средневековья рисуют образ учителя и наставника в монастырской школе, который во многом отличается от образа учителя в педагогических трактатах этого же времени. Неотрефлексированный взгляд составителей таких пособий на самих себя, который так или иначе проявился в их дидактических произведениях и который современный историк педагогики может увидеть, является важным дополнением общей картины всемирной истории образования.

### Список литературы

1. Гесперийские речения. Пер. Д. Б. Шабельникова. — СПб. : Алетей, 2000. — 384 с.
2. Эльфрик, Грамматик. Беседа для упражнения мальчиков в латинской речи, составленная впервые Эльфриком, а затем распространенная его учеником Эльфриком Батой. Пер. И. И. Варьяш / Грамматик Эльфрик // Антология педагогической мысли христианского Средневековья. Т. 1. — М. : Аспект-Пресс, 1994. — 352 с.
3. A Companion to Aelfric. Ed. by Hugh Magennis & Mary Swan. — Leiden: Brill, 2009. — 480 p.
4. Coulton, G. G. Social Life in Britain. — Cambridge, University press, 1918. — 540 p.
5. Cruse, A. The Shaping of English Literature. — New York: Thomas Y. Crowell Company, 1927. — 314 p.
6. Cunningham, W. Growth of English Industry and Commerce during the Early and Middle Ages. — Cambridge, 1910. — 716 p.

7. Falileev, Alexander. *De raribus fabulis // Celtic Culture. A Historical Encyclopaedia*. Ed. by John Koch. — Santa Barbara: ABC-CLIO, 2006. — Vol.1. — P. 575–577.
8. Garmonsway, G. N., ed. *Ælfric. Colloquy*. — Exeter: University of Exeter, 1999. — 64 p.
9. Gwara, S. *Latin Colloquies from Pre-Conquest Britain*. — Toronto: Pontifical Inst. of Mediev. Studies, 1996. — 134 p.
10. Gwara, Scott. *Diogenes the Cynic in the Scholastic Dialogues Called De raribus fabulis // ANQ: A Quarterly Journal of Short Articles, Notes and Reviews. Volume 17, Issue 1, 2004. P. 3–6*.
11. Gwara, S. & D. W. Porter, eds. *Anglo-Saxon Conversations. The Colloquies of Aelfric Bata*. — Woodbridge: Boydell, 1997. — 208 p.
12. Harris, Stephen J. *Aelfric's Colloquy // Medieval Literature for Children*. Ed. by D. T. Kline. — N.Y.-L. : Routledge, 2003. — P. 112–130.
13. Howlett, D., Harvey A. *An attack on the Welsh master Iorwert // Archivum latinatis medii aevi, Bd. 52, 1994. — P. 281–285*.
14. Lapidge, M. *Anglo-Latin literature 900-1066*. — L. : Hambledon Pr, 1993. — 506 p.
15. Leach, A. F. *Educational Charters and Documents 598 to 1099*. — L. : The University Press, 1911. — 582 p.
16. Leach, A. F. *Schools of Medieval England*. — L. : Methuen, 1915. — 349 p.
17. Munro, H. A. J., ed. *Aetna*. — Cambridge: Bell, 1867. — 84 p.
18. Stevenson, W.H., ed. *Early Scholastic Colloquies*. — Oxford: AMS Press, 1929. — 115 p.
19. *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodosipheana. Vol.1. Ed. by E. Dickey*. — Cambridge: CUP, 2012. — 278 p.
20. Throop, Priscilla, trans. *Aelfric's Grammar and Glossary*. Charlotte, VT: MedievalMS, 2008. — 412 p.
21. Winterbottom, M. *On the Hisperica Famina // Celtica, 8, 1968. P. 126–139*.
22. Zupitza, Julius. *Ælfrics Grammatik und Glossar*. — Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1880. — 343 S.



М. К. Ветошкина

## ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА И ПРАВИТЕЛЯ В УЧЕНИИ КСЕНОФОНТА АФИНСКОГО

УДК 37.011

ББК 74.03(0)321-218

В статье охарактеризовано педагогическое учение Ксенофонта Афинского, которое центрировано на вопросах воспитания гражданина и политического лидера. Его наследие рассмотрено через призму отношения человека к собственному воспитанию и самовоспитанию в конкретном историко-культурном контексте. В корпусе сочинений Ксенофонта выделены тексты, в которых наиболее ярко отражены его представления об идеальной системе воспитания и обозначены воспитательные идеалы и ориентиры. Делается вывод о том, что одной из идей, взятой Ксенофонтом у Сократа, была идея о необходимости особого воспитания для правителя, которому предстоит заботиться о воспитании своих подданных. Многочисленные источники, отражающие перипетии жизненного и творческого пути Ксенофонта, позволяют говорить о том, что он видел свою миссию в формировании основ воспитания, которое объединило бы афинские, спартанские и персидские представления о становлении гражданина и политического деятеля. Предлагая своим читателям интегрированные в наставления простые и понятные воспитательные схемы и стратегии, Ксенофонт не всегда последователен и хронологически точен, но всегда убедителен и оригинален, что делает его сочинения уникальными историко-педагогическими источниками.

Ключевые слова: древнегреческий воспитательный идеал; педагогическое учение Ксенофонта Афинского; воспитание гражданина; воспитание политика.

M. K. Vetoshkina

## TRAINING OF A CITEZEN AND A RULER IN THE TEACHINGS OF XENOPHON

In the article the pedagogical doctrine of Xenophon of Athens which is centred on the questions of the education of the citizen and the political leader is characterized. His heritage is considered through a prism of the relationship

of the person to his own education and self-education in a certain historical and cultural context. In the corpus of Xenophon's works the texts in which his ideas of an ideal educational system are most brightly reflected and his educational ideals and reference points are shaped are distinguished. The conclusion is made that one of the key ideas taken by Xenophon from Socrates was the idea about need of special education for the governor who should take care of the education of the citizens. The numerous sources reflecting peripetias of life and career of Xenophon, allow to say that he saw his mission in a formation of the bases of the education which would unite the Athenian, Spartan and Persian ideas about the formation of the citizen and the politician. Offering his readers the integrated into precepts simple and clear educational schemes and strategies, Xenophon isn't always consecutive and chronologically exact, but he is always convincing and original that does his compositions the unique historical and pedagogical sources.

**Key words:** ancient Greek educational ideal; pedagogical doctrine of Xenophon of Athens; the education of the citizen; the education of the politician.

Специфика педагогической деятельности в любую эпоху обусловлена неповторимой новизной проявлений конкретного развивающегося человека, которые являются продуктом своей эпохи, отражением своей культурной и образовательной нормы. Наведение педагогических мостов между поколениями, эпохами и культурами подразумевает глубокий анализ корпуса сочинений тех авторов, в которых наиболее ярко находят отражение эти проявления. Одним из таких авторов является Ксенофонт Афинский (ок. 430 — после 355 до н.э.) — древнегреческий политик, полководец, писатель и ученик Сократа, которому удалось оставить след на страницах истории античной педагогики. Его оригинальные педагогические взгляды разбросаны по трудам разной тематики, которые традиционно делятся на две группы: сократические («Воспоминания о Сократе», «Апология Сократа»,

«Пир», «Ойкономия»), историко-биографические («Анабазис», «Воспитание Кира», «Лакедемонская полития» и др.) и стоящие особняком сочинения, наставляющие всех желающих на правильный стиль управления лошадью («О верховой езде», «Гиппарх»).

Ксенофонт родился в самом начале длительной и кровопролитной Пелопоннесской войны в богатой аристократической семье и получил прекрасное образование, заслужив право быть учеником Сократа. На глазах Ксенофонта создавались и разрушались союзы между полисами, афиняне захватывали и теряли военную инициативу, одерживали громкие победы и терпели не менее громкие поражения. Политики перед лицом опасности не всегда демонстрировали здравость суждений, чего не могли не замечать обычные граждане. Витавшие в воздухе в последнее

десятилетие войны волнения, настроения и чаяния сограждан во многом сложили для Ксенофонта некоторую модель воспитания гражданина и политика, которую он в дальнейшем являл на страницах своих сочинений. Ряд современных исследователей отмечает, что некоторые работы Ксенофонта являются педагогическими (D. L. Gera, S. B. Pomeroy, Ph. Stadter и др.), другие же, напротив, говорят о том, что таковых не существует, а есть лишь работы, преследующие педагогические цели (B. Due, R. Nicolai, N. V. Sandridge и др.). Одну из таких целей Ксенофонт видел в выработке новой стратегии воспитания гражданина и политического деятеля.

«Анабасис» и «Греческая история» Ксенофонта являют собой не только сочинения «спартанской официальной версии греческой истории»<sup>1</sup>, но и сочинениями с аналогичной версией греческой педагогики. В них излагается судьба Эллады с 411 по 362 г. до н. э., т. е. те события, участником которых был сам автор. Далеко не всегда справедливый в суждениях, Ксенофонт излагает свою историю как рассказ об увиденном, пережитом и имеющем значительную воспитательную силу. Значительную часть «Греческой Истории» занимают описания военных действий: многочисленные походы, маневры, сухопутные и морские сражения. Вызвано это не только богатством истории Греции тех лет войны, но и тем, что большую

часть жизни Ксенофонт отдал именно военному делу. Именно это он и подчеркивал в «Анабасисе», где частично изложил свою автобиографию. Будучи мыслителем своей эпохи, Ксенофонт рассматривал воспитание в качестве силы, способной сплотить греческие полисы, балансирующие между войной и миром.

В «Анабасисе» Хирисоф иронизирует над героем по имени Ксенофонт, которому предстоит военная операция по захвату территории, и обращается к нему со словами: «Итак, и для тебя настала пора блеснуть своим воспитанием» (Xen. Anab., IV.6.16)<sup>1</sup>. Спартанец Хирисоф здесь намекает на афинское воспитание аристократа Ксенофонта, позволяющее ему осуществить «тайное хищение общественного состояния» подобно тому, как делают это многие афинские магистранты. Включение фрагмента такого содержания в «Анабасис» показывает то влияние, которое оказало на Ксенофонта военная служба и непосредственная близость к правящим кругам спартанской аристократии<sup>3</sup>. Его привлекали спартанская дисциплина, военное и гражданское воспитание, умеренность, четкость, субординация и уважительное отношение младших к старшим.

Для Ксенофонта общественный строй, максимально соответствующий «пайдонической» (воспитательной) функции — это аристократическое правление. Положение человека с

<sup>1</sup> Лурье С. Я. История Греции. СПб.: СПбУ. 1993. С. 639.

<sup>2</sup> Ксенофонт. Анабасис / пер. М. Максимовой // Ксенофонт. Анабасис. Греческая история. М.: Ладомир, 1994. С. 102.

<sup>3</sup> Лурье С. Я. История Греции. СПб.: СПбУ. 1993. С. 636.

такими взглядами в Афинах после свержения Тридцати тиранов было достаточно шатким, и Ксенофонт был вынужден выступить в качестве греческого наемника: «Прямой переход к спартамцам превратил бы Ксенофонта в государственного изменника», а поступление на службу к союзнику Спарты Киру открывало широкие перспективы для человека с аристократическими манерами и хорошей физической подготовкой<sup>1</sup>. Именно в эпоху Пелопоннесской войны наемничество приобрело массовый характер, и сложилась профессия наемника с соответствующей ей корпоративной культурой, частью которой и был Ксенофонт.

Говоря о наемниках, Ксенофонт в «Анабазисе» и «Греческой истории» излагал современный ему опыт комплектования армии, во главе которой стоит главнокомандующий-наставник. Кир у Ксенофонта дает войску мудрые советы, заботится о союзниках и единомышленниках, регулярно выступая перед войском наемников с нравоучительными речами: «Эллины, я веду вас с собой в качестве союзников не по недостатку в людях (варварах). Я <...> считаю вас доблестнее и сильнее большого количества варваров. Итак, будьте мужами, достойными той свободы, которой вы добились, свободы, которая, по мое-

му мнению, составляет ваше счастье» (Xen. Anab., I. 7.3)<sup>2</sup>.

Институт наемников, несомненно, разрушал полисное единство, но у Ксенофонта он представлен с другой стороны: его интересовали пути и способы воспитания военного лидера и простого гражданина, которые вынуждены бороться за мир в таких непростых условиях. «Поразительна та точность и конкретность, с которой Ксенофонт прорисовывает деятельность высшего лица в государстве. Он подробно говорит об отношениях Кира с подданными разных уровней и с покоренными народами, об организации войска и военных походов, о надлежащей системе поощрений и наказаний и о многом другом»<sup>3</sup>. Такая подробность необходима Ксенофону в том числе и для того, чтобы детализировать свои представления об идеальной системе воспитания.

Более позднее сочинение Ксенофонта «Воспитании Кира» представляет собой одновременно «биографию Кира Великого, историю начала Персидской империи, роман, военное руководство, политическое руководство управления империей, дидактическую работу поэтике, морали и образованию»<sup>4</sup>. В этом сочинении Ксенофонт детально описывает, какое воспитание получил стоящий во главе греческих наемников Кир, будучи эфебом:

<sup>1</sup> Лурье С. Я. История Греции. СПб.: СПбУ. 1993. С. 633.

<sup>2</sup> Ксенофонт. Анабазис / пер. М. Максимовой // Ксенофонт. Анабазис. Греческая история. М.: Ладомир, 1994. С. 25.

<sup>3</sup> Алленова И. В. Концепция монархической власти в политической литературе Греции IV века до н. э.: по сочинениям Платона, Исократы, Ксенофонта : дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2002. С. 164.

<sup>4</sup> Gera D. L. The Dialogues Of The Cyropaedia. Oxford: Trinity Term, 1987. V.1. p. 1.

«... отряды упражняются в том, чему они научились детьми, а также в стрельбе из лука и метании дротика; во всем этом они состязаются друг с другом... Если в каком-либо отряде большинство эфэбов окажутся самыми умелыми, мужественными и послушными, граждане чувствуют и прославляют не только их предводителя, но и того, кто их воспитывал детьми» (Хен.Суг.І.ІІ.12)<sup>1</sup>. Эта система воспитания гражданина и воина казалась идеальной для Ксенофонта, отстаивавшего идею Сократа о наставнике, который в силу высокого уровня нравственности должен быть лидером. Н. Лу подчеркивает, что почти во всех работах Ксенофонта можно увидеть акцент на этом: «Своим хорошим поведением, мудрым правлением, компетентным персоналом, надлежащими вознаграждениями и наказаниями, благочестием к богам, хороший лидер может улучшить мораль и дух всего общества в целом, и усилить свое позитивное влияние на все сферы жизни»<sup>2</sup>. Ксенофонт не всегда явно демонстрирует читателю политические уроки, которые он мог бы извлечь из жизнеописания Кира, что превращает «Воспитание Кира» в текст, автор которого ставит особые педагогические

цели и стремится достичь их путем особого описания событий и героев.

Как и для Платона, воспитание, по Ксенофону, является одной из важнейших — если не главной — государственная забота. Свою позицию по этому вопросу Платон изложил во многих своих диалогах, но наиболее четко она сформулирована в «Законах», где он полемизирует на эту тему с Ксенофонтом и указывает на его сочинение «Воспитание Кира». В «Законах» один из героев Платона говорит такую фразу: «Я догадываюсь относительно Кира, что в общем он был хорошим полководцем и любил свое государство, но совершенно не понимал правильного воспитания и не проявил разума как домохозяин» (Plat. Leg. III.694 c). R. Nicolai, сделав подробный терминологический анализ этой полемики, подчеркивает, что она иллюстрирует, насколько разными были два ученика Сократа: «Очевидно, что если и в самом деле есть намек на «Киропедию», то дискуссия между Платоном и Ксенофонтом не столько по поводу образования детей, но, фактически, затрагивает гораздо более важную тему, а именно основы власти и пайдеи, которая движет властью»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Ксенофонт. Киропедия / подг. В. Г. Боруховичем, Э. Д. Фроловым. М. : Наука, 1976. С. 7.

<sup>2</sup> Lu H. Queen Bee and Housewife: Extension of Social Moral Education into Private Sphere in Xenophon's Oeconomicus // Journal of Cambridge Studies University of Pennsylvania, 2014. Vol. 6. №. 4. P.156.

<sup>3</sup> Nicolai R. At the Boundary of Historiography: Xenophon and his Corpus // Between Thucydides and Polybius: The Golden Age of Greek Historiography[Cambridge: Harvard University Press, 2014. 330 p.] URL: <http://chs.harvard.edu/CHS/article/display/5841> (дата обращения 15.01.2016)

Сущность пайдеи Ксенофонт раскрывает через тему «отцов и детей»<sup>1</sup>, рассматривая особенности воспитания гражданина и правителя с опорой на фигуру Сократа. В отличие от Сократа «платоновского», Сократ у Ксенофонта имеет более уравновешенный характер, и его рассуждения скорее назидательно-этичны, чем философичны. Это обусловлено тем, что для каждого из учеников Сократ был «своим» Сократом, который транслировал и их собственные педагогические идеи<sup>2</sup>. Показательно, что Ксенофонт показывает нам Сократа-отца, включая в «Воспоминания...» диалог Сократа с его старшим сыном Лампроклом (Хен.Мем.И.2). Ключевой идеей этого диалога является идея ответственности родителей за воспитание детей, а Сократ показан идеальным отцом, с которого следует брать пример всем, кто хочет воспитать своих сыновей достойными гражданами. Ксенофонт здесь обозначил ключевые правила семейного воспитания: родители должны заботиться не только о жизни и здоровье детей, но и о выборе наставника для них, а дети — быть благодарны (Хен.Мем.И.2.3). Ксенофонт стремится обобщить эти правила в некий всеобщий воспитательный закон, действующий везде

и всюду. Если ребенок неблагодарен родителям, то люди не будут делать ему добро, так как со стороны такого человека «Ведь если люди сочтут тебя неблагодарным к родителям, то никто не будет рассчитывать на благодарность от тебя за свое добро» (Мем., II.2.3)<sup>3</sup>. В этом утверждении проступает модель идеального государства, скрепленного воспитательными законами, которая существенно отличается от аналогичной модели Платона.

В «Пире» Ксенофонт иронизирует над системой воспитания молодых афинских аристократов в лице Никерата — сына главы аристократической партии во время Пелопоннесской войны Никия. Никерат считает полученное им классическое и основанное на знании Гомера образование самым лучшим: «...кто из вас хочет стать искусным домохозяином или народным витией, или военачальником, или подобным Ахиллу, Аяксу, Нестору, Одиссею, тот должен задобрить меня: я ведь все это знаю» (Хен.Сymp.4.6)<sup>4</sup>. Но вопрос Анита об умении царствовать (т. е. властвовать, стоять во главе государства) ставит Никерата в тупик, что является наглядной демонстрацией неполноценности полученного им воспитания. Здесь Ксенофонт не говорит

<sup>1</sup> Безрогов В. Г., Пичугина В. К. «Отцы и дети» в наставлениях Ксенофонта заботящемуся о себе человеку // Родители — первые учителя ребенка. Альманах Родительского университета / под общ. ред. Е. С. Евдокимовой. М.: Планета, 2014. Вып.3. С. 72–86.

<sup>2</sup> Пичугина В. К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике // Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике / науч. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ; Калуга: ООО «Ваш ДомЪ», 2014. С. 180.

<sup>3</sup> Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. С. И. Соболевского. М.: Наука, 1993. С. 50.

<sup>4</sup> Ксенофонт. Пир // Воспоминания о Сократе / пер. С. И. Соболевского. М.: Наука, 1993. С. 172.

напрямую, но подразумевает, что существуют иные воспитательные стратегии, на которые грекам следовало бы обратить внимание. Показательно, что значительную часть «Воспитания Кира» занимают его диалоги с отцом, через которые Ксенофонт позволяет читателю сравнить воспитание детей у греков и у персов. С точки зрения Ксенофонта, воспитание в семье — неотъемлемая часть политики государства в формировании личности гражданина и политического лидера. Видимо, Никий упускает этот момент и его сын Никерат представлен Ксенофонтом в «Пире» как «продукт» неудачной родительской стратегии в воспитании сына. Н. Lu обращает внимание на то, что только Ксенофонт и Аристотель (в его «Политике») показали роль главы семьи в существенных деталях. И это было сделано не случайно, поскольку афиняне времен Ксенофонта «признавали важность образования самого по себе, но им не доставало уважения к воспитателям»<sup>1</sup>, первыми из которых являлись отцы.

На первый взгляд, произведения Ксенофонта просты и не блещут изысканностью слога: он пишет о том, чему сам был свидетелем, о великих

и известных людях своего времени, с кем был знаком лично, чья жизнь казалась ему примером для других. Неповторимый и самобытный, простой и убедительный (хотя и не всегда последовательный и хронологически точный), Ксенофонт предлагает простые и понятные воспитательные схемы и стратегии для правителей и простых граждан. Его наставления так органично вкраплены в историческую картину текста, что кажутся естественным продолжением описываемых событий. Он как будто берет читателя за руку и, как наставник, ведет по страницам своих произведений, указывая на ключевые воспитательные ориентиры. Политик, полководец, ученик Сократа Ксенофонт Афинский прожил долгую, полную невзгод и потрясений жизнь, но не изменил своим идеальным представлениям о воспитании гражданина и политика. Его сочинения являются уникальным источником по истории античной педагогики классического периода, в рамках которой были выработаны ключевые для последующих эпох образовательные идеалы и воспитательные ориентиры.

### Список литературы

1. Алленова, И. В. Концепция монархической власти в политической литературе Греции IV века до н. э.: по сочинениям Платона, Исократ, Ксенофонта : дис. ... канд. ист. наук / И. В. Алленова. — Тамбов, 2002. — 172 с.

2. Безрогов, В. Г. «Отцы и дети» в наставлениях Ксенофонта заботящегося о себе человеку / В. Г. Безрогов, В. К. Пичугина // Родители — первые учителя ребенка. Альманах Родительского университета / под общ. ред.

<sup>1</sup> Lu H. Queen Bee and Housewife: Extension of Social Moral Education into Private Sphere in Xenophon's Oeconomicus // Journal of Cambridge Studies University of Pennsylvania, 2014. Vol.6. №. 4. P. 192.

- Е. С. Евдокимовой. — М. : Планета, 2014. — Вып.3. — 202 с.
3. Ксенофонт. Анабазис / пер. М. Максимовой // Ксенофонт. Анабазис. Греческая история. — М. : Ладомир, 1994. — 638 с.
4. Ксенофонт. Греческая история / пер. С. Я. Лурье // Ксенофонт. Анабазис. Греческая история. — М. : Ладомир, 1994. — 638 с.
5. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. С. И. Соболевского. — М. : Наука, 1993. — 592 с.
6. Ксенофонт. Киропедия / подг. В. Г. Боруховичем, Э. Д. Фроловым. — М. : Наука, 1976. — 347 с.
7. Ксенофонт. Пир // Воспоминания о Сократе / пер. С. И. Соболевского. — М. : Наука, 1993. — 592 с.
8. Лурье, С. Я. История Греции / С. Я. Лурье. — СПб. : СПбУ. 1993. — 680 с.
9. Пичугина В. К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике / В. К. Пичугина // Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике / науч. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ; Калуга: ООО «Ваш ДомЪ», 2014. — 180 с.
10. Пичугина, В. К. Соперничающие союзники: наставления Платона и Ксенофонта заботящемуся о себе человеку / В. К. Пичугина // Известия ВГПУ. Сер.: Педагогические науки. — 2014. — № 91 (6). — С. 128–137.
11. Due, B. The Cyropaedia: Xenophon's aims and methods. — Aarhus University Press, 1989. — 256 p.
12. Gera, D. L. The Dialogues Of The Cyropaedia. — Oxford: Trinity Term, 1987. — V. 1. — 388 p.
13. Lu, H. Queen Bee and Housewife: Extension of Social Moral Education into Private Sphere in Xenophon's Oeconomicus // Journal of Cambridge Studies University of Pennsylvania — 2014. — Vol.6. — №. 4. — P. 145–162.
14. Nicolai, R. At the Boundary of Historiography: Xenophon and his Corpus // Between Thucydides and Polybius: The Golden Age of Greek Historiography [Cambridge: Harvard University Press, 2014. 336 p.] URL: <http://chs.harvard.edu/CHS/article/display/5841> (дата обращения 15.01.2016)
15. Pomeroy, S. B. Slavery in the Greek Domestic Economy in the Light of Xenophon's // Xenophon. Oxford Readings In Classical Studies, edited by V.J. Gray. — NY.: Oxford University Press, 2010. — P. 31–40.
16. Stadter, Ph. Fictional Narrative in the Cyropaideia // Xenophon. Oxford Readings In Classical Studies / ed. by V.J. Gray. — NY.: Oxford University Press, 2010. — P. 367–400.



М. В. Савин

## КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ АНГЛИИ В XIX в.

УДК 37(410)“18”(091)

ББК 74.03(4Вел)52

В статье представлен историко-педагогический материал, отражающий социокультурные особенности эволюции британской педагогической мысли в викторианскую эпоху; представлено описание культурно-исторического контекста развития английской педагогики с начала XIX столетия.

**Ключевые слова:** педагогическая наука Англии; «викторианцы» (Victorians), течения английской педагогики; общественные педагогические организации и учительские союзы Англии

M. V. Savin

## CULTURAL AND HISTORICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL THOUGHT IN THE XIXth CENTURY

The article provides a historical and educational material on the socio-cultural features of the evolution of the British educational thought in the Victorian era; it also describes the cultural and historical context of development of English pedagogy from the beginning of the XIXth century.

**Key words:** pedagogical science in England; «Victorians», the directions of English pedagogy; public educational organizations and teachers' unions in England.

Английская педагогическая мысль конца XVIII — начала XIX века, при всей значительной множественности оценок, мнений и суждений, воплощавшихся в развитии существенного числа различных теорий, концепций, школ, направлений и течений, являла

собой, вместе с тем, с общенаучных принципов достаточно органическую целостность — множественность, лишенную архаики и противоречий в своем эволюционном развитии. Подобная целостность, органичность, согласно нашим представлениям, со-

ставляет особую историко-культурную особенность и оригинальность английской педагогической мысли XIX столетия.

Как известно, ученых, писателей, публицистов, политиков и педагогов тех лет в настоящее время принято именовать одним термином «викторианцы» (Victorians) от названия самой «викторианской эпохи».

Рассматриваемый в данной статье период — XIX столетие — являлся чрезвычайно насыщенным в аспекте педагогического поиска: многими общественными деятелями, политиками, меценатами, теоретиками и практиками педагогики, равно как и педагогическими коллективами, политическими партиями и благотворительными организациями выдвигали множественные инициативы и проекты реформ всей системы образования<sup>1</sup>.

Как отмечает современный английский историк педагогики Ф. Коннелла, сама фраза «национальное образование» стала одним из наиболее популярных фразеологизмов в викторианскую эпоху в различных общественных кругах как в парламентских дискуссиях, так и «на первых листах многочисленных брошюр, проповедовалась множеством кафедр и никогда не отсутствовала в газетных колонках или на страницах всех периодических изданий»<sup>2</sup>.

Английская педагогика на протяжении значительного периода време-

ни (на протяжении многих столетий) формировалась в условиях специфического британского *традиционализма* и *изоляционизма*, обусловленных, в свою очередь, особенной островной психологией британцев и независимым характером самой английской истории. На протяжении многих столетий интеллектуальная мысль английского общества развивалась преимущественно под влиянием внутренних культурно-исторических и социально-политических детерминант.

В данной связи представляет уместным привести суждение видного английского историка педагогики М. Дж. Уинера (Wiener, M. J.), указывавшего на тот факт, что этнокультурные особенности англичан продуцировали формирование некоторой степени оппозиционных умонастроений британцев практически ко всем, даже самым прогрессивным веяниям со стороны континентальной Европы<sup>3</sup>.

Наконец, следует отметить и иную особенность в развитии педагогической науки Англии XIX века — британский *национализм*. Очевидные технические достижения и индустриальные успехи, в совокупности с грандиозной политической колониальной экспансией по всему миру, стимулировали распространение среди различных слоев английского социума специфического англосаксонского национализма — веру в собственную исключительность, особую роль в

<sup>1</sup> Sanderson, M./M. Sanderson. Education and Economic Decline in Britain, 1870 to the 1990s/ Michael Sanderson. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. P. 93;

<sup>2</sup> Цит. По: West, E.G./E.G. West. Education and the Industrial Revolution. / E.G. West. — New-York: Harper. P. 64;

<sup>3</sup> Wiener, M. J./ Matrtin J. Wiener. English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980. New-York: Cambridge University Press. 1981. P. 31;

мировой истории и цивилизационную отличность.

Не меньшее значение имела высокая степень *политизированности* английской педагогической науки в представленный период, что было обусловлено высокой политической активностью самого английского общества в период широкомасштабных социально-экономических изменений. В условиях относительно свободного общества и парламентской демократии вопросы о перспективах развития системы образования в стране приобретали полемически заостренное звучание, становясь предпосылкой ко многим политическим дискуссиям. Соответственно, различные политические силы, объединения, движения и партии выдвигали собственные программы развития образования, что, в свою очередь, побуждало педагогическую общественность к обоснованию новых педагогических идей, концепций и теорий. Поэтому многие течения педагогики Англии именовались аналогично терминам, заимствованным из политической действительности — «правые», «левые» и «цен-тристы»<sup>1</sup>.

В этой связи уместна цитата известного подвижника образования Томаса Виза (Thomas Wyse, 1791—1862) из его же работы «Реформа образования» (Education Reform), изданной в 1837 г.: «Ни в какой стране мира борьба между новым и старым образованием не является более неис-

товым — образование, которое имеет дело как с разумом человека, так и с его духом — вот что выступает ныне главным вопросом. Ни в какой стране нет больших разногласий и больших различий в понимании не просто средств, но и в самой сути образования... эти противоречия проходят через всю систему»<sup>2</sup>.

Действительно, беспрецедентный в европейской и в мировой истории период стабильности, пришедшийся на эпоху после «Славной революции» (1688—1689 гг.) и до начала XX столетия, при котором на протяжении двух с половиной столетий внутриполитическая жизнь Британии не имела крупных политических потрясений, создал уникальный социокультурный климат, способствовавший интеллектуальному подъему в английском обществе.

В период глобальной стабильности все социальные и политические институты Англии, включая и системы образования, несмотря на бурные темпы развития, выразившихся, главным образом, в количественных показателях, претерпевали довольно медленные, эволюционные качественные трансформации. В этом свете заключается некоторая парадоксальность викторианской эпохи — при широкой масштабности социальных пертурбаций в английском обществе в период первой индустриальной революции, все социальные структуры Британии на протяжении десятилетий

<sup>1</sup> Williams, R. /R. Williams. The Long Revolution. London: Chatto and Windus. 1961. P. 24;

<sup>2</sup> Wiener, M.J./ Matrtin J. Wiener. English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850—1980. New-York: Cambridge University Press. 1981. P. 18—19;

обнаруживали интенцию сохранения традиционности и не испытывали значительных реформ и изменений.

В отличие от многих других стран мира, в частности от Соединенных Штатов, которые к 1830-м гг. устанавливали единую систему государственных школ, основанную на общем образовании для всех его граждан, в Англии вся школьная система оставалась частной, и, будучи разделенной по религиозному, гендерному и социальному признакам, развивалась в соответствии с образовательными потребностями каждого из социального класса.

Иной характерной особенностью эволюции британской педагогической мысли в викторианскую эпоху выступал не менее специфический британский *консерватизм*. Действительно, консерватизм — это одна из наиболее характерных черт английской педагогической мысли и, одновременно с этим, доминантная тенденция в развитии всей системы английского образования на протяжении всего рассматриваемого в данной работе периода.

Одновременно с этим, английское общество в рассматриваемый викторианский период отличала повышенная *религиозность*, что в значительной степени детерминировало специфику развития идейно-нравственных основ педагогических представлений этого времени.

В целом, весь викторианский период был насыщен различного рода общественными дискуссиями относительно приемлемых векторов развития образовательной системы. По причине социально-политических антаго-

низмов в условиях викторианского общества государственные институты были не способны стать единой координирующей силой развития системы образования в стране. Исходя из этого, государственное участие в школьном вопросе расценивалась большинством политических сил в Англии как не поддающееся сомнениям, но, однако, недостаточным для решения всех проблем в системе национального образования.

Соответственно, различные общественные силы и организации выдвигали собственные проекты развития учебных заведений, равно как и развивали собственные педагогические учения. Все это позволяет сделать вывод о глубоком *общественном* характере педагогического поиска в Британии XIX столетия.

В начале представленного периода представители всех педагогических течений и подходов активизировали деятельность по созданию собственных филантропических, просветительских, но, по своей сути, общественно-политических организаций, объединений и союзов.

Неоднозначная ситуация в сфере образования побуждала педагогическую общественность разрабатывать проекты и создавать в реальности новые типы школ, с целью обеспечить некоторое базовое образование для широких слоев британского населения.

Подобными новыми, возникшими в XIX веке учебными заведениями явились: воскресные, индустриальные, мониторинговые (школы взаимобучения) школы, детские сады и технические учебные заведения.

Отметим наиболее значительные общественные педагогические организации и учительские союзы Англии представленного в статью периода:

Одной их первых организаций, объединяющих активистов просвещения в Англии, являлось «Общество по распространению христианского знания» (Society for Promoting Christian Knowledge — СПСК). Эта старейшая англиканская благотворительная миссионерская организация была основана еще в 1698 г. англиканским священником Томасом Бреем (Thomas Bray) и его единомышленниками Энтоном Вильгельмом Боемом (Anton Wilhelm Boehm) и Фридрихом Михаэлем Цигенхагеном (Friedrich Michael Ziegenhagen) для содействия распространению англиканского христианского образования в стране. К началу XIX столетия, за все двести лет своего существования, данное Общество основало множество благотворительных школ по всей Англии и Уэльсу, преимущественно для детей из малообеспеченных семей в возрасте от 7 до 11 лет. Эта организация стала инициатором создания самых первых английских педагогических учебных заведений для подготовки учителей (Teacher training school)<sup>1</sup>. Примечательно, что «Общество по распространению христианского знания» продолжает свою активную деятельность в наше время по всему миру. С начала XX века и в современную эпоху СПСК,

более известна широкой публикацией и распространением христианской литературы как в Великобритании, так и за границей. В настоящее время СПСК производит приблизительно 80 названий печатной христианской продукции в год для широкой аудитории. Организация владеет обширной сетью книжных магазинов во многих странах мира, создание которой началось в 1930-х гг.

Возникшее на заре книгопечатания «Общество» изначально кумулировала усилия на развитие массовой христианской печати. Сам основатель Томас Брей верил в силу печатного слова. СПСК являлась третьим издательством в английской истории (после издательств Оксфордского и Кембриджского университетов), к концу XVII столетия — вторым по объемам выпускаемой печатной продукции издательством в Англии, а к началу XVIII века — самым крупным производителем печатной продукции. Выпускаемая «Обществом» литература была крайне многообразна — от небольших брошюр, предназначенных отдельным социальным группам, (например, крестьянам, заключенным, солдатам, морякам, лакеям и рабовладельцам) до солидных научных трактатов и теологических трудов. Начиная с 1830-х гг., педагогическая литература, в первую очередь, школьные учебники, стали преобладать в выпускаемой организацией литературе<sup>2</sup> [Ibid, p. 94].

1 Gates, B./B. Gates. Faith schools and colleges of education since 1800// Faith schools: consensus or conflict? Gardner, R., Cairns, J., and Lawton, D. (eds), 2005. Abingdon: Routledge Falmer, 2005. P. 88;

<sup>2</sup> Ibid. P. 94.

В 1832 г. «Общество» основало еще одну организацию «Комитет общей литературы и образования» (Committee of General Literature and Education) для производства и распространения школьных книг и учебников. «Комитет» также издавал собственный «Субботний журнал» (The Saturday Magazine)<sup>1</sup> [Ibid].

Другой, не менее значимой консервативной организацией являлось «Лондонское общество учреждения воскресных школ» (London Society for the Establishment of Sunday Schools). Хотя первые воскресные школы (Sunday Schools) были открыты еще до начала XVI века, массовое открытие подобных учебных заведений и создание вышеназванной организации связано с именем Роберта Рэйкеса (Robert Raikes), газетным издателем, популяризовавшим идею этих школ. В 1780 г. Р. Рэйкес открыл церковную воскресную школу в Глостере. С поддержкой англиканских епископов Честера и Солсбери, в 1785 г. Рэйкес учредил «Лондонское общество учреждения воскресных школ» с целью содействия развитию этих церковных учебных заведений<sup>2</sup>.

В 1807 г. возник иной общественный союз (правильнее назвать традиционный английский клуб) «Справедливость мира» (Justice of the Peace). Примечательно, что в английской истории это была первая организация, объединяющая педагогическую общественность. Следует отметить, что

указанный педагогический клуб сразу же после своего создания стал весьма авторитетной и даже элитарной организацией, членство в которой, само по себе, стало показателем успешности и престижа. Во многом это было связано с тем, что сами по себе консервативные идеи были чрезвычайно популярны в английском обществе и, в особенной степени, в высших кругах. Приверженцы консервативных доктрин вели непримиримую борьбу с иными теоретическими подходами и прилагали все возможные усилия для того, чтобы утвердить свою идеологию в различных типах учебных заведений Британии.

Участниками педагогического клуба «Справедливость мира» являлись многие известные политические фигуры того времени (такие, как лорд Френсис Рибок и др.), а также представители финансовых кругов, крупной буржуазии и аристократии. Этот общественный союз имел в своих рядах и многих парламентариев, тем самым имея возможность лоббировать различные законодательные инициативы в свою пользу. В силу этого обстоятельства, сразу же после возникновения, организация консервативных педагогов стала носить атрибутику государственной структуры (отсюда и иное название консерваторов — официальная, или государственная педагогика). Действительно, общественный союз «Справедливость мира» стал выражать государственную идеологию и стал ареной популяризации государс-

<sup>1</sup> Ibid. p. 94.

<sup>2</sup> Blyth, W. / W. Blyth. English primary education: a sociological description Vol. II: Background. London: Routledge and Kegan Paul. 1965. P. 11.;

твенных инициатив в области образования викторианского правительства.

Четырьмя годами позднее, 16 октября 1811 г. в тесном союзе с Англиканской церковью было образовано «Национальное общество содействия образованию для бедных в принципах установленной церкви в Англии и Уэльсе» (The National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church in England and Wales), или более упрощенное название «Национальное общество» (The National Society) для пропаганды консерваторами собственных взглядов и содействия продвижению их собственных проектов реформ системы образования<sup>1</sup>.

Считается, что основателем Общества являлся известный консерватор Джошуа Уотсон (Joshua Watson). В своей инаугурационной речи Дж. Уотсон прямо заявил, что пять тысяч Англиканских церквей обучают почти миллион детей, и эти церковно-приходские школы являются достойными наследниками нашей гордой традиции религиозного образования. Уотсон также указал, что новые школы, которые планирует создать Общество, будут использовать систему доктора Эндрю Белла (Andrew Bell), но только в принципах, допускаемых доктринами Англиканской церкви, в отличие от светских подходов в ланкастерских школах<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Blyth, W. / W. Blyth. English primary education: a sociological description Vol. II: Background. London: Routledge and Kegan Paul. 1965. P 18.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid. p. 19

<sup>5</sup> Первоначальное название «Королевское ланкастерское Общество» (The Royal Lancastrian Society).

Данная организация по собственной инициативе организовала значительное число школ для малоимущих граждан. К 1851 г. Общество открыло более 17 000 школ. Эти учебные заведения получили название «Национальных школ» (National Schools) в противоположность «Британским школам», основанными «Британским и иностранным школьным обществом» (British and Foreign School Society) и стали считаться одним из типов государственных образовательных учреждений<sup>3</sup> [Ibid].

Впоследствии в 1808 г. Дж. Ланкастером и его соратниками, такими, как Джозеф Фокс (Joseph Fox), Уильям Аллен (William Allen), Сэмюэль Вайтбрид (Samuel Whitbread), Уильям Вилберфорс (William Wilberforce) было образовано «Общество развития ланкастерской системы для образования бедных» (The Society for Promoting the Lancastrian System for the Education of the Poor)<sup>4,5</sup>

Изначально, данное объединение, носившее название «Британского и иностранного Общества», возникло по инициативе умеренных религиозных деятелей (англикан, протестантов и католиков), выразивших либеральные настроения клерикальных кругов и выступавших как против сегрегации школы по религиозному принципу, так и против ортодоксальности в религиозном обучении и воспитании.

Религиозные деятели Общества выражали более светский подход в вопросах образования. В последующем, ввиду того, что педагогическая тематика стала центральной в деятельности общества, к ней примкнуло большинство педагогов-центристов, и оформилось ее окончательное название «Школьное Общество».

К данной организации, уже исходя из самого названия, примыкал и квакер по вероисповеданию Джозеф Ланкастер. В открытых «Британским и иностранным школьным Обществом» школах использовалась «мониторная система» Ланкастера.

В 1814 г. эта организация была переименована в «Британское и Иностранное школьное общество образования трудящихся и производственных общественных классов всех религиозных убеждений» (British and Foreign School Society for the Education of the Laboring and Manufacturing Classes of Society of Every Religious Persuasion), сокращенное аббревиатурное название — BFSS «Британское и иностранное школьное Общество». В организацию входили многие религиозные деятели Англии того времени — либерально настроенные англикане, некоторая часть демократически ориентированных католиков и иудей, выдвигавших менее сектантские подходы в развитии национальной системы образования, в частности, ланкастеровскую модель школы.

В 1836 г. было основано «Центральное общество образования» (Central Society of Education).

1 Blyth, W. / W. Blyth. English primary education: a sociological description Vol. II: Background. London: Routledge and Kegan Paul. 1965. P. 33–34;

Однако следует признать, что, по мнению большинства современных британских историков-педагогики, данное общественное объединение являлось не только наименее малочисленным, но и также маловлиятельным в государстве того времени.

Другой, не менее значимой демократической организацией британских педагогов явилась «Национальная образовательная лига» (National Education League) — политическое движение педагогов Англии и Уэльса, выступавших за более светское образование. Лига была образована в 1869 г. на основе «Бирмингемской Лиги образования» (Birmingham Education League), учрежденной в 1867 г. членом парламента Джорджем Диксоном (George Dixon), мэром Бирмингема и членом парламента Джозефом Чемберленом (Joseph Chamberlain), неконформистом Джесси Коллингс (Jesse Collings). Дж. Диксон стал первым председателем Совета Лиги, Дж. Чемберлен стал председателем исполнительного комитета, Дж. Коллингс был почетным секретарем. Другими ведущими членами-учредителями были известные демократические политики и общественные деятели Бирмингема Роберт Вильям Дэйл (Robert William Dale), А. Фоллетт Ослер (A. Follett Osler), Дж. Х. Чемберлен (J. H. Chamberlain), и Джордж Доусон (George Dawson)<sup>1</sup>.

Двадцать членов-учредителей Лиги собрали 14 000 фунтов стерлингов на развитие организации. Первое общее собрание состоялось в октябре 1869 г. под председатель-

ством первого Секретаря Уильяма Дронфилда (William Dronfield). На собрании был выработан устав Лиги. Предполагалось представить устав в Парламент к следующей сессии. Однако устав Лиги был сразу же отклонен «Национальным образовательным союзом Манчестера» (National Educational Union of Manchester), состоящим исключительно из консерваторов и англиканцев. Но, несмотря на значительное противодействие консервативных сил, «Национальная образовательная лига» была зарегистрирована на Парламентском уровне в преддверии намечаемой образовательной реформы 1870 г. [Ibid].

Цель этой демократической организации, объединяющей в своих рядах

либералов, нонконформистов и диссидентов, заключалась в содействии нерелигиозному светскому свободному образованию. Лидеры Лиги, в первую очередь, Диксон и Чемберлен выступали за создание объединяющей все религии системы национального образования, свободной от влияния каких-либо церквей.

Таким образом, такие культурно-исторические детерминанты, как традиционализм, изоляционизм, национализм, политизированность, консерватизм и общественный характер определили идейно-теоретическое своеобразие английской педагогики, ставшей неотъемлемой частью глобальной западноевропейской педагогической традиции.

### Список литературы

1. Benn, C, Chitty, C./C. Benn and C. Chitty. Thirty years on: is comprehensive education alive and well or struggling to survive? — London: David Fulton Publishers. 1996. — 133 p.
2. Blyth, W. / W. Blyth. English primary education: a sociological description Vol. II: Background. — London: Routledge and Kegan Paul. 1965. — 181 p.
3. Burgess, H. J., Welsby, P./Dr. H.J. Burgess and Dr. Paul Welsby. Short History of the National Society: 1811—1961. — London: Oxford Press. — 1961. — 214 p.
4. Chitty, C./C. Chitty. Eugenics, race and intelligence in education. — London: Continuum. 2007. — 218 p.
5. Gates, B./B. Gates. Faith schools and colleges of education since 1800// Faith schools: consensus or conflict? Gardner, R., Cairns, J., and Lawton, D. (eds), 2005. Abingdon: Routledge Falmer, 2005. — 238 p.
6. Differentiation of the Curriculum for Boys and Girls Report of the Consultative Committee / Hadow. — London: HMSO. 1923. — 817 p.
7. Sanderson, M./M. Sanderson. Education and Economic Decline in Britain, 1870 to the 1990s/ Michael Sanderson. — Cambridge: Cambridge University Press, 1999.— 274 p.
8. West, E.G./E.G. West. Education and the Industrial Revolution. / E.G. West. — New-York: Harper. — 277 p.
9. Wiener, M. J./ Mattrin J. Wiener. English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980. — New-York: Cambridge University Press. 1981. — 328 p.
10. Williams, R. /R. Williams. The Long Revolution. — London: Chatto and Windus. 1961. — 318 p.
11. Young, G.M., Hancock, W.D./ G.M. Young, Hancock, W.D. English historical documents XII (1), 1833—1874. — London: Eyre and Spottiswoode. 1956. — 227 p.

## Рецензии и обзоры

О. А. Косинова



### ТРАДИЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ НА ТЕРРИТОРИИ КИТАЯ (1898–1945 гг.):

Аннотированный указатель к фондам архивов и библиотек Москвы и Санкт-Петербурга.  
М. : Издательство Московского гуманитарного университета, 2015.

УДК 371.3  
ББК 74.03(2)я1

Аннотированный указатель является видом справочной литературы, адресован специалистам; содержит сведения о 240 различных документах четырех архивов и восьми библиотек названных городов, снабжен именным, географическим и предметным вспомогательными указателями.

Ключевые слова: история отечественной педагогики и образования; российское зарубежье; источниковедение; справочная литература.

O. A. Kosinova

### THE TRADITION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE SPHERE OF EDUCATION OF THE RUSSIAN ABROAD IN CHINA (1898–1945.):

An Annotated index to the archives and libraries of Moscow and St. Petersburg. – M. : Publishing house of Moscow humanitarian University, 2015.

Annotated index is a type reference, is addressed to specialists; includes information about 240 the various documents of the four archives and eight libraries in these cities, equipped with the name, geographical and subject auxiliary pointers.

Key words: history of pedagogy and education; Russian abroad; chronology; references.

О. А. Косинова

**ТРАДИЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ  
НА ТЕРРИТОРИИ КИТАЯ (1898–1945 гг.):**

**Аннотированный указатель к фондам архивов и библиотек  
Москвы и Санкт-Петербурга**



Консульство Российской Харбин.

俄國東亞同文館建築圖



В настоящее время в отечественной науке оформилась позиция, согласно которой культурно-образовательный потенциал российского зарубежья рассматривается как часть отечественного педагогического наследия. В характеристике российского пореволюционного зарубежья в аспекте межнациональных контактов отмечается факт воссоздания образовательных и педагогических традиций Российской империи, проявивший себя как различные способы заботы о подрастающих поколениях. В этой связи в условиях длительной эмиграции российских беженцев вопрос о способности к целенаправленному и результативному межкультурному взаимодействию с населением страны проживания приобретал значение одного из факторов жизненного самоопределения, а в научно-педагогическом плане стал одной из профессиональных задач. В связи с культурно-образовательным влиянием иностранных государств возникла интенция к исследованию педагогической деятельности не только в Китае, но и на территории Китая. Для сферы образования дальневосточной части российского зарубежья тема изучения языка и культуры Китая приобрела характер научного и научно-публицистического дискурса, что способствовало накоплению различных материалов, обусловленных разнообразием педагогических целей и задач.

Педагогической деятельностью российской эмиграции на территории Китая в 1920–1950-е годы предшествовал период 1898–1919 годов, связанный преимущественно с

организацией образования по линии Китайской Восточной железной дороги (далее — КВЖД). Изучение документов первого периода показывает, что уже на рубеже XIX–XX веков был накоплен образовательный опыт российско-китайского взаимодействия в сфере образования обеих стран. Культурно-образовательная деятельность на КВЖД, а также активное освоение российского Дальнего Востока до эмиграции привели к возникновению двух крупных образовательных центров — Владивостока и Харбина, каждый из которых создал свою оригинальную дидактико-педагогическую систему. Этот опыт, продолженный в российском педагогическом зарубежье на территории Китая, отвечал насущным задачам отечественного образования.

Межкультурное взаимодействие в сфере образования рассматривается как определенная направленность профессиональной педагогической деятельности, при которой коммуникация с представителями других этносов служит средством развития личности подрастающих поколений. Представляемое издание направлено на систематизацию документов для установления педагогических фактов целенаправленной межкультурной коммуникации российского и китайского народов в названный период с целью формирования и развития личности в сфере образования российско-го зарубежья на основе взаимного интереса к языку и культуре друг друга.

Многочисленные историко-педагогические документы свидетельствуют, что процесс институциональ-

ного оформления сферы образования российского зарубежья на территории Китая и процесс взаимодействия с населением этих стран были когерентны. Основное количество сохранившихся историко-педагогических источников относится к Харбину, подтверждая его роль крупнейшего дальневосточного образовательного центра Русского Рассеяния. Исследование других центров пребывания российских беженцев в Китае (Пекин, Тяньцзинь, Шанхай) выявило единство их культурной деятельности, стремление к сохранению и упрочению своих национальных традиций во всех сферах общественной жизни. Особенностью Шанхая, с точки зрения фактора межкультурного взаимодействия, было культурно-образовательное влияние западных стран, особенно католических учебных заведений Франции.

Образовательная деятельность педагогов высшей школы российского зарубежья способствовала появлению отдельного вида историко-педагогических документов — периодических изданий вузов. К ним относятся «Известия Юридического факультета» (1925—1938) и «Известия и труды Русско-китайского политехнического института» (1923—1934), содержащие сведения о количественном составе студентов, в том числе студентов китайской национальности, учебных планах, структурных подразделениях и формах обучения в названных вузах российского зарубежья в Китае.

Особую группу в педагогической среде представляли собой ориенталисты-дальневосточники (И. Г. Баранов,

Я. Я. Брандт, Г. В. Подставин, А. П. Хионин, П. В. Шкуркин и др.). Их отличала способность к участию в межкультурной коммуникации на основе приобщенности к концептуальной системе лингвосоциума китайского и других дальневосточных народов. Преподавательская деятельность, согласно источникам, охватывала крупные образовательные центры Китая — Пекин, Шанхай, Харбин. Корпус историко-педагогических документов составляет учебно-методическая литература, включающая в себя учебники, учебные пособия, учебные программы, справочно-библиографические издания, практические руководства для изучения китайского, японского, маньчжурского и других языков и культур. Совокупность документов, раскрывающих профессиональную трактовку взаимодействия с народами Дальнего Востока на основе изучения их культур, дополняют периодические издания и научные сборники ориентальных объединений — «Вестник Азии» (издание Общества русских ориенталистов в Харбине, 1909—1928), «Известия Общества изучения Маньчжурского края» (1922—1928), «Бюллетень Общества изучения Маньчжурского края и юбилейной выставки К.В.Ж.Д.» (1923) и др.

Наряду с научной деятельностью, ориенталисты-дальневосточники в силу профессионального интереса регулярно переводили сочинения китайских авторов, в том числе сказки и тексты поучительного нравственного содержания для детей и юношества. Эта литературная традиция возникла до эмиграции, о чем свидетельствуют

регулярные публикации в журнале «Просветительное дело в Азиатской России» (1913—1917 гг.), и продолжилась в 1920—1930-е годы изданием книг и журналов для детского чтения. Данный вид источников показывает, что задача налаживания межкультурной коммуникации с дальневосточными народами имела также воспитательный характер, охватывала область семейного воспитания, была весьма популярна у родителей русского зарубежья.

Специфика корпуса документов определяется, в том числе, их видовым разнообразием. В качестве одной из особенностей корпуса историко-педагогических источников по названной теме следует отметить учебно-методическую литературу ориентальной тематики, авторы которой не являлись профессиональными востоковедами, однако их исследования носили научный характер и были предназначены к внедрению в практику профессионального обучения. Тематика исследований была достаточно обширна: системы народного образования Китая и Японии (М. Н. Ершов, В. В. Энгельфельд); экономическое и социально-политическое развитие современного Китая и стран АТР (М. В. Абросимов, Н. В. Устрялов, В. В. Энгельфельд); государственное управление и право (Г. К. Гинс, А. А. Камков, Н. И. Миролюбов, В. А. Рязановский); духовная культура Китая (И. И. Серебrenников, Н. А. Сетницкий); краеведение Маньчжурии (В. В. Ламанский) и др. Работы данной группы авторов обеспечивали востоковедческую специали-

зацию студентов юридического и экономического факультетов харбинских вузов, а также учащихся коммерческих училищ. Для остальных читателей они представляли собой источник доступной русскоязычной научной литературы о стране пребывания.

Логика поиска историко-педагогических документов определялась ценностью содержащейся в них педагогически значимой информации. Этот подход позволил включить в корпус источников документы об организации образования: документы о материально-техническом обеспечении образовательных учреждений, о деятельности учредителей и попечителей учебных заведений, статистику. В заявленной теме к такой категории материалов, в частности, относятся документы администрации КВЖД. Не будучи профессиональными педагогами, члены Правления дороги в Харбине регулярно обсуждали вопросы образовательной политики и сношений с властями Китая, создания новых учебных заведений, их технико-материальной оснащенности, кадрового обеспечения и др.

Многочисленные свидетельства детей российского зарубежья на территории Китая, дошедшие до нас в форме дневниковых записей, мемуаров, автобиографий, эссе, зафиксировали индивидуально-личностное восприятие страны проживания. Особая содержательная ценность этих документов состоит в том, что факт регулярного взаимодействия с народами Китая, представленный в большей степени как фрагмент повседневности, имеет широкий спектр оценок:

от влюбленности в китайский язык и культуру до подчеркнутого противопоставления русской и китайской культур. Эти документы объединяет присутствие «темы Китая» в детских воспоминаниях.

Сохранившиеся источники российского зарубежья на территории Китая названного периода имеют ряд особенностей, влияющих на их описание и анализ. Источники рассеяны по различным фондам (исключение составляет Русский заграничный исторический архив в фондах Государственного архива Российской Федерации). Не все материалы фондированы, часть их нуждается в тематической и иной каталогизации.

Представляемое издание содержит 240 документов. Они распределены по двум центрам хранения — Москве и Санкт-Петербургу, далее — по видам исторических источников. В самом общем плане все документы, относящиеся к названной теме, можно разделить по нескольким параметрам: по источнику содержащейся в них педагогической информации — на теоретические и документы о практике образования; по характеру содержащейся в них педагогически значимой информации — на научные, научно-популярные, художественные, мемуарные источники; по субъектам деятельности — на документы организаций и частных лиц; по доступности информации — на опубликованные и неопубликованные (архивные) документы; по форме письменной речи — на печатные и рукописные документы. С точки зрения жанровой характеристики, совокупность историко-педа-

гогических документов составляют: нормативные акты, делопроизводственная документация, официальная переписка, учебно-методические материалы, педагогические сочинения, педагогическая периодика, статистика, воспоминания.

Хронологический порядок представления документов детерминирует их ранжирование по двум периодам — на документы до начала эмиграции на Дальнем Востоке в 1919/1920 годах (условно говоря, «доэмигрантского» периода) и документы периода эмиграции. Этот же принцип дает исследователю первичную ориентацию в архивно-библиотечных фондах названных городов. Учреждения Санкт-Петербурга, столицы Российской империи, хранят преимущественно документы конца XIX — начала XX веков. Изучение документов первого периода показывает, что уже на рубеже XIX—XX веков был накоплен образовательный опыт российско-китайского взаимодействия в сфере образования обеих стран. Он касался учреждений военного, духовного и гражданского образования. Эту деятельность стоит рассматривать в контексте образовательной политики России, прежде всего, по линии Министерства иностранных дел. В числе документов: нормативные документы органов власти и управления, делопроизводственная документация учебных отделов министерств (МИД, МНП, МФ, МТиП и др.); официальная переписка должностных лиц; локальные нормативные документы образовательных учреждений, научно-ориентальных и общественно-пе-

дагогических объединений; аналитические записки; научные труды отечественных педагогов, востоковедов; периодика, — отложившиеся, прежде всего, в фондах РГИА (как в самом архиве, так и в библиотеке РГИА), а также в библиотеке ИВР РАН, РГА ВМФ.

Документы, раскрывающие межкультурные контакты в сфере образования российского зарубежья на территории Китая, представлены в фондах архивов и библиотек Москвы (ДРЗ, РГБ, ГА РФ, НБ ФА) и Санкт-Петербурга (БАН, РНБ). К ним относятся: нормативные документы образовательных учреждений, общественных организаций, включая общественно-педагогические объединения (протоколы, приказы, распоряжения); учебная и учебно-методическая литература (учебники, хрестоматии, дидактико-методические материалы); справочно-библиографическая литература (указатели); педагогические сочинения (монографии, эссе, записки); педагогические периодические и сериальные издания; научно-популярные работы по вопросам педагогики и образования; переводы художественных произведений китайских авторов для детей с комментариями востоковедов, воспоминания.

Названные виды документов позволяют констатировать историко-педагогический факт налаживания межкультурной коммуникации с населением Китая и другими на-

родами Дальнего Востока в сфере образования российского зарубежья. Межкультурное взаимодействие в сфере образования может быть рассмотрено как определенная направленность профессиональной педагогической деятельности, при которой коммуникация с представителями других этносов служит средством развития личности подрастающих поколений. Данная деятельность была обусловлена постановкой образовательной задачи всестороннего обеспечения востоковедческой специализации как компонента профессионального образования, дидактико-педагогической задачи ознакомления с китайским языком и культурными традициями дальневосточных народов детей и подростков — в области общего образования и дошкольного воспитания. Названная традиция существовала в качестве педагогически обоснованного образца, представленного как система дидактико-методической и организационно-управленческой деятельности по разработке и внедрению в практику образования учебного содержания ориентальной дальневосточной направленности и соответствующих ему форм и методов обучения.

Архивные документы даны по порядку фондов, описей и дел, библиотечные документы — по алфавиту. Справочно-поисковый аппарат издания включает три вспомогательных указателя: аннотированный именной, географический и предметный.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Астафьева Елена Николаевна** — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва  
[histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru)

**Безрогов Виталий Григорьевич** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования Российской академии образования», г. Москва  
[bezrogov@mail.ru](mailto:bezrogov@mail.ru)

**Ветошкина Марина Константиновна** — заведующая отделом государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Камышинский педагогический колледж», соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградского государственного социально-педагогического университета», г. Камышин  
[Vetohcina2@mail.ru](mailto:Vetohcina2@mail.ru)

**Днепров Сергей Антонович** — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой профессиональной педагогики ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург  
[dneprovsergey@gmail.com](mailto:dneprovsergey@gmail.com)

**Ефимова Елена Алексеевна** — кандидат педагогических наук, заведующая кабинетом хранения и обработки фондов Музея истории детского движения Московского городского Дворца детского (юношеского) творчества, г. Москва  
[ea-efimova@yandex.ru](mailto:ea-efimova@yandex.ru)

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва  
[abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru)

**Косинова Оксана Анатольевна** — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы АНО ВО «Московский гуманитарный университет», г. Москва  
[kosinova1967@rambler.ru](mailto:kosinova1967@rambler.ru)

**Левинсон Кирилл Алексеевич**, кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных историко-теоретических исследований им. А. В. Полетаева Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва.  
[klevinson@hse.ru](mailto:klevinson@hse.ru)

**Лукацкий Михаил Абрамович** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, заведующий кафедрой НГОУ ВО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва  
[LukatskyM.A@yandex.ru](mailto:LukatskyM.A@yandex.ru)

**Осипенкова Ирина Владимировна** — старший преподаватель ОУ ВО «Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права», филиал в г. Хабаровске, г. Хабаровск  
[irinav2004@bk.ru](mailto:irinav2004@bk.ru)

**Помелов Владимир Борисович** — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики федерального бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вятский государственный университет», г. Киров  
[vladimirpomelov@mail.ru](mailto:vladimirpomelov@mail.ru)

**Потепалов Дмитрий Владимирович** — старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург  
[pedagog1977@yandex.ru](mailto:pedagog1977@yandex.ru)

**Савин Михаил Викторович** — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры криминалистики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград  
[histed@mail.ru](mailto:histed@mail.ru)

**Смирнова Лариса Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент. Начальник Управления научных работ и подготовки научно-педагогических кадров НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил  
[smirnova\\_nio@mail.ru](mailto:smirnova_nio@mail.ru)

**Уткин Анатолий Валерьевич** — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил  
[ava-utkin@yandex.ru](mailto:ava-utkin@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 HPT “Academy of Social Control”, Moscow  
[histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru)

**Bezrogov Vitaliy G.** — Doctor of Pedagogy, professor, Corresponding Fellow of Russian Academy of Sciences. Leading researcher of the Institute for Strategy and Theory Education of the Russian Academy of Education, Moscow [bezrogov@mail.ru](mailto:bezrogov@mail.ru)

**Vetoshkina Marina K.** — head of the Department “Kamyshinsky teacher training College”, postgraduate of Volgograd State Social Pedagogical University, Kamyshin  
 E-mail: [Vetohcina2@mail.ru](mailto:Vetohcina2@mail.ru)

**Dneprov Sergey A.** — doctor of pedagogical Sciences, Professor. Head of the Department of professional pedagogy Russian State Professional Pedagogical University, Yekaterinburg  
[dneprovsergey@gmail.com](mailto:dneprovsergey@gmail.com)

**Efimova Elena A.** — candidate of pedagogical Sciences, head of Cabinet storage and processing of the collections of the Museum of the history of the children’s movement of Moscow city Palace of children’s (youthful) creativity, Moscow  
[ea-efimova@yandex.ru](mailto:ea-efimova@yandex.ru)

**Kornetov Grigory B.** — Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Department of Pedagogy of SEI HPT “Academy of Social Management”,  
Moscow  
[abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru)

**Kosinova Oksana A.** — Doctor of Science (Pedagogical Studies), associate professor, professor of the chair of Pedagogical Studies and Psychology of the Higher school of the Moscow University for the Humanities, Moscow

[kosinova1967@rambler.ru](mailto:kosinova1967@rambler.ru)

**Levinson Kirill A.**, PhD (hist.), leading research fellow at the Poletaev Institute for Theoretical and Historical Studies in the Humanities, National Research University ‘Higher School of Economics’, Moscow.

[klevinson@hse.ru](mailto:klevinson@hse.ru)

**Lukatskiy Michael A.** — Doctor of Pedagogy, professor of Department of Pedagogy, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Head of Laboratory of Theoretical Pedagogy of FSNU “Institute of Theory and History of Pedagogy” of the Russian Academy of Sciences, Head of Department of NSEI HPT “Moscow Psycho-Social University”, Moscow

[LukatskyM.A@yandex.ru](mailto:LukatskyM.A@yandex.ru)

**Osipenkova Irina V.** — senior lecturer of the St. Petersburg Institute of International Economic Relations, Economics and Law, Khabarovsk.

[irinav2004@bk.ru](mailto:irinav2004@bk.ru)

**Pomelov Vladimir B.** — Doctor of Pedagogy, Professor of pedagogy of the Federal budgetary educational institution of higher education “Vyatka State University”, Kirov

[vladimirpomelov@mail.ru](mailto:vladimirpomelov@mail.ru)

**Potepalov Dmitry V.** — senior lecturer of the chair of professional pedagogy of Russian State Professional Pedagogical University, Yekaterinburg

[pedagog1977@yandex.ru](mailto:pedagog1977@yandex.ru)

**Savin Mikhail V.** — Doctor of Pedagogy, professor. Professor of Department of criminology FGKOU “Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia“, Volgograd

[histed@mail.ru](mailto:histed@mail.ru)

**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](mailto: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](mailto: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.saripkro.ru/index.php> {дата обращения: 09.11.11}.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год: докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. // Отд. арх. документов РНБ. Ф. 12 Д. 16. 36 п.

**В отдельном файле-приложении**

1. указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), 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](mailto: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**.

Министерство образования Московской области  
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

Двенадцатая международная научная конференция  
**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ  
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
г. Москва, 17 ноября 2016 г.

Информационное письмо

Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) проводит 17 ноября 2016 г. Двенадцатую международную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования».

**Работа Конференции начнется в 11.00 часов 17 ноября 2016 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ. Начало регистрации участников с 10.00.**

Заявки на участие в работе конференции по прилагаемой форме необходимо прислать по двум электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru) до 20 июля 2016 г.

Предполагается издать *сборник материалов конференции*. **Тексты объемом до 10000 знаков (0,25 п.л.)** должны быть представлены по двум указанным электронным адресам вместе с заявкой с обязательным подтверждением их получения. Для публикации тезисов и получения сборника материалов конференции необходимо уплатить **организационный сбор в размере 1000 рублей**.

Предполагается также издать *монографию «Теория и практика образования: история и современность»* и *учебное пособие «Генезис педагогической мысли и педагогической практики в истории человеческой культуры»*. *Книги планируется издать к открытию конференции и выдать авторам, участвующим в работе конференции, при их регистрации.*

Главы в монографию, в также материалы в учебное пособие объемом от 0,5 до 2 п.л. (от 20000 до 80000 тысяч знаков) должны быть присланы вместе с заявкой и оплатой за публикации по двум электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru) до 20 июля 2015 г. с обязательным подтверждением их получения.

Публикация глав в монографии и разделов в учебном пособии должна быть

оплачена почтовым или телеграфным переводом из расчета **10 копеек за один печатный знак**, учитывая все пробелы, абзацы и сноски, то есть из расчета 2000 руб. за 0,5 п.л. (20000 знаков) или 4000 руб. за 1 п.л. (40000 знаков) и т. д.

Тексты для публикации в каждом из трех планируемых изданий должны быть присланы вместе с заявкой в формате **Word**, набраны шрифтом **12,0 Times New Roman** через один интервал, с полями: левое — 3 см, верхнее и нижнее по 2 см, правое — 1,5 см, с указанием примечаний и цитируемой литературы в **подстрочных сносках**, начинающихся с 1 на каждой новой странице.

*Организационный сбор и деньги за публикации следует оплатить не позднее 20 июля 2015 г. одновременно с отправкой заявки и материалов для публикации переводом по адресу: 111402, Москва, до востребования, Корнетову Григорию Борисовичу.* О произведенной оплате необходимо уведомить по двум электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru).

Оргкомитет конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также не публиковать тексты, в случае, если они не будут соответствовать заявленной тематике конференции и изданий.

Оргкомитет конференции находится по адресу: 129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики). Дополнительную информацию о конференции можно получить по электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru).

Заявка

на участие в Двенадцатой международной научной конференции  
**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ  
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ТЕОРИИ И  
ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
г. Москва, 17 ноября 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 \_\_\_\_\_

Вы планируете:

опубликовать тезисы (название) \_\_\_\_\_

опубликовать главу в монографии (название) \_\_\_\_\_

опубликовать раздел в учебном пособии (название) \_\_\_\_\_

принять личное участие в работе конференции (да, нет) \_\_\_\_\_

выступить на заседании с сообщением (название) \_\_\_\_\_

Дополнительные пожелания \_\_\_\_\_

Дата отправки заявки \_\_\_\_\_

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.ntspi.ru>

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 2 (20) 2016 г. Дата выхода в свет: 20.06.2016 г.

Формат 70 × 100 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15.21. Тираж 500 экз. Заказ 1146.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

**Адрес типографии:** 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.